

Andrea De Vincenti

Schule der Gesellschaft

Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834

CHRONOS

Schule der Gesellschaft

Andrea De Vincenti

Schule der Gesellschaft

Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834



Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät
der Universität Bern zur Erlangung der Doktorwürde.
Von der Philosophisch-historischen Fakultät auf Antrag
von Prof. Dr. Heinrich Richard Schmidt und
Prof. Dr. André Holenstein angenommen.

Informationen zum Verlagsprogramm:
www.chronos-verlag.ch

Umschlagbild: Neues Namenbüchlein für die liebe Jugend, Zürich:
Johann Caspar Näf, 1801, S. 2. Forschungsbibliothek Pestalozzianum,
AL 101.

ISBN 978-3-0340-1299-7



Vorwort und Dank

Das Ringen um das bessere Argument, um die plausibleren Deutungen beschriebener Verhältnisse und Geschehnisse, die Auseinandersetzung, die gegenseitige Herausforderung und der Austausch – das sind in meinen Augen die schönen Seiten der zuweilen auch harten und trockenen wissenschaftlichen Arbeit. Ohne hartnäckige Gesprächspartner sind sie nicht zu haben, weshalb ich den meinen an dieser Stelle herzlich danke.

Dank gebührt zunächst meinem Doktorvater Heinrich Richard Schmidt, der mich mit seinen kritischen Fragen immer wieder dazu angespornt hat, mein Vorhaben präzise zu umreissen und in eine konsistente Form zu giessen. André Holenstein sei für die Übernahme der Rolle des Zweitgutachters, aber auch für seine Rückmeldungen im Rahmen des Doktorandenkolloquiums an der Universität Bern ebenfalls bestens gedankt.

Wichtige Gesprächspartner, die mich stetig neu herausgefordert haben, waren mir in einer mittleren Phase der Dissertationszeit Norbert Grube und Moritz Rosenmund. Während eines gemeinsamen, thematisch komplementär zu meinem Gegenstand stehenden Forschungsprojekts über die Aufsicht der Zürcher Volksschulen konturierte sich mein eigenes Forschungsvorhaben indirekt weiter, indem es wertvolle Anregungen aus den Diskussionen über das andere Projekt erhielt. Für den stets bereichernden und kollegialen Austausch möchte ich beiden sehr herzlich danken.

Besonderer Dank gebührt weiter all jenen, die sich in der Abschlussphase direkt mit meinem Text auseinandergesetzt, Teile daraus gelesen und mit mir diskutiert haben: Anne Bosche, Anna-Verena Fries, Michael Geiss, Norbert Grube und Rebekka Horlacher. Norbert Grube danke ich zudem für seine Anregungen zur Überarbeitung des Manuskripts im Hinblick auf die Drucklegung und für unsere fruchtbaren Diskussionen zur Wissensgeschichte, Helene Mühlestein für die zuweilen sehr kurzfristig anberaumten Diskussionen über Titel und Abstracts.

Mein Dank geht weiter an Carla Aubry, Lukas Boser, Thomas Brodbeck und Michèle Hofmann für gemeinsame Lektüren und Diskussionen sowie an meine Kolleginnen und Kollegen am Zentrum für Schulgeschichte der PHZH, neben den oben erwähnten namentlich Andreas Hoffmann-Ocon und Tomas

Bascio für den stets anregenden bildungshistorisch-fachlichen und beim Mittagessen zuweilen auch erfrischend alltagstheoretisch-humorvollen Austausch. Daniel Tröhler danke ich dafür, mich mit dem Quellenkorpus der Schulumfrage 1771 bekannt gemacht, mir die Fertigstellung ihrer Edition übertragen und mich gleichzeitig zur Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs ermutigt zu haben. Adrian Herzog und Claudia Hofstetter haben mit einer Engelsgeduld die langjährigen Arbeiten an meiner Dissertation begleitet, viel gewartet und unterstützend eingegriffen, wenn es um die kartografischen Darstellungen ging. Dafür danke ich ihnen sehr wie auch den Mitarbeitenden der von mir besuchten Archive und Bibliotheken, insbesondere Ruth Villiger für ihre stets freundliche Hilfe.
Dem Schweizerischen Nationalfonds danke ich für die Aufnahme des überarbeiteten Manuskripts meiner Dissertation in das Pilotprojekt OAPEN-CH und die damit einhergehende grosszügige finanzielle Unterstützung dieser Publikation.
Dankbar bin ich aber zuallererst Beppe De Vincenti, der mir immer wieder den Rücken freigehalten und vielfältige Unterstützung gewährt, mir in wissenschaftlichen Schaffenskrisen Mut gemacht und mich vor allem des Öfteren daran erinnert hat, dass eine Dissertation irgendwann auch abgeschlossen werden muss. Für die Geduld mit ihrer, insbesondere in der Abschlussphase dieser Arbeit, wohl manchmal absorbierten, müden und ungeduldigen Mutter danke ich meinen Kindern Alessandro und Sofia ganz besonders.
Schliesslich wäre ohne ihre Anteilnahme an meinem Projekt, ihr Interesse, ihren Zuspruch und ihre Unterstützung dieses Unterfangen einsam und wohl nur schwer bewältigbar gewesen. Herzlichen Dank deshalb auch an Barbara Mathys, Marc Lehmann, Tina Kolly, Annina Kienholz, Daniel Kühni, Regula Schwab sowie meine Eltern und Schwiegereltern.

Bern, im Juli 2015
Andrea De Vincenti

Inhalt

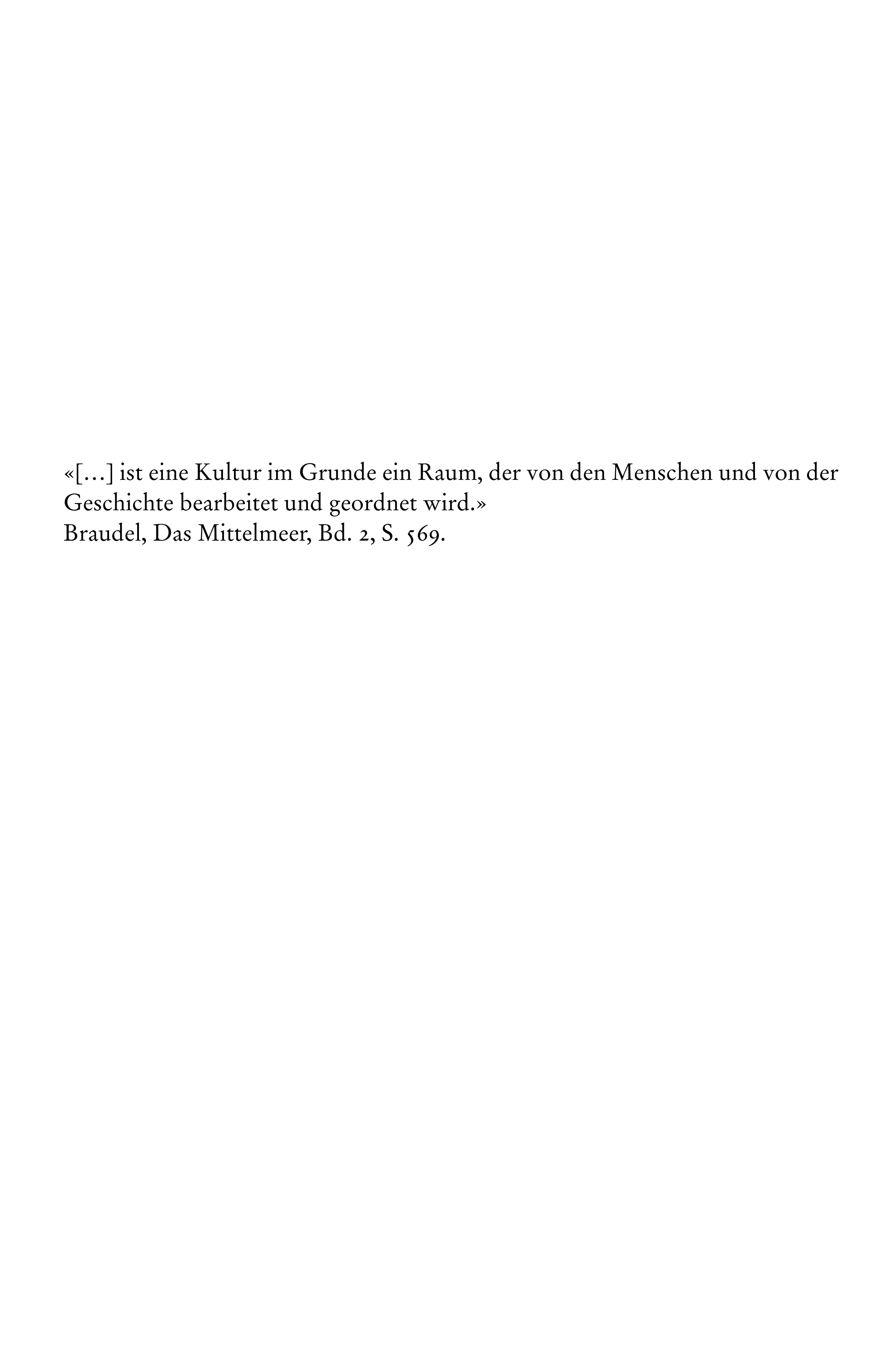
6 Anhang

Verzeichnis der Karten, Tabellen und Grafiken

Karten

Tabellen

Grafiken



«[…] ist eine Kultur im Grunde ein Raum, der von den Menschen und von der Geschichte bearbeitet und geordnet wird.»
Braudel, Das Mittelmeer, Bd. 2, S. 569.

1 Einleitung

Mit radikalen gesellschaftlich-politischen Brüchen gingen immer auch Ambitionen auf radikale Reformulierungen der entsprechenden Bildungsprogramme einher.[1] Zwischen solchen als neue Normen formulierten Ansprüchen und lokalen Praktiken bestanden jedoch Diskrepanzen. Obrigkeitliche oder fachdiskursive Normsetzungen trafen auf lokale sowie regionale Bedürfnisse und Vorstellungen von Schule. In zirkulierenden Aneignungen vermischten sich vor Ort tradiertes und rezipiertes Wissen über Schule und es entstanden je eigene Ordnungen dieses Wissens und damit auch Ausprägungen der curricularen Praktiken. Um diese Praktiken als Ausdruck soziokulturell codierten sowie staatlich-administrativ und politisch organisierten Wissens über Schule geht es in der vorliegenden Studie. Anhand des Beispiels Zürich fragt sie nach den Ausprägungen und räumlichen Entfaltungen von Unterrichtspraktiken am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert.

1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Im Zuge des *cultural turn* erschloss sich die Geschichtswissenschaft neue Arbeitsfelder, wie etwa die Mikro- und Alltagsgeschichte oder die historische Anthropologie, welche vor allem die damals dominanten sozial- und strukturgeschichtlichen Ansätze als «Geschichte ohne Menschen» kritisierten. In der Folge wandte sie sich den Individuen oder, wie Peter Burke sie nannte, den «Gesichter[n] in der Menge» zu und betonte den Wert regionaler Kulturen und lokalen Wissens.[2] Subjektive Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen, soziale Praktiken sowie die Auslotung von Handlungsspielräumen

1 So etwa die Pläne des helvetischen Bildungsministers Philipp Albert Stapfer, die liberale Umgestaltung des Zürcher Bildungswesens 1831 und 1832 oder in neuerer Zeit etwa die alliierten Programme zur demokratischen Erziehung im Rahmen der Reeducation im Nachkriegsdeutschland.

2 Burke, Was ist Kulturgeschichte?, S. 67. Eine allgemeine Bemerkung zu den Nachweisen: Titel, welche sich im Literaturverzeichnis finden, weil sie entweder sehr einschlägig für die Thematik dieser Arbeit sind und/oder mehrmals auf sie verwiesen wird, werden immer mit Autor und Kurztitel aufgeführt. Für Titel, welche bloss einmal Erwähnung finden und für

der historischen Subjekte in ihren lokalen Bezügen rückten ins Blickfeld der Geschichtsschreibung[3] und die Feststellbarkeit von historischer ‹Wahrheit› wurde insgesamt infrage gestellt.[4] Der Beschreibung von Lebenswelten und alltäglich Erlebtem sowie den Bedeutungen und symbolischen Ordnungen wurde hingegen eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Mit dieser Optik ging oft ein starkes Interesse für die Widerständigkeit des gemeinen Mannes gegen die Herrschaftsansprüche von Obrigkeit und Elite, für seinen Eigensinn und damit seine Unerreichbarkeit gegenüber obrigkeitlichen Lenkungsversuchen einher.[5] Die «Einäugigkeit» sollte durch «Mehrperspektivität» ersetzt werden und eine Dezentrierung der Historiografie stattfinden, welche die Dekonstruktion von Meistererzählungen als «unerlässliches Element der Rekonstruktion» verstand.[6] Mit den Eliten gerieten allerdings auch ihre Deutungen und Gestaltungsversuche der Gesellschaft aus dem Blick, die dadurch möglicherweise zeitweilig wiederum zu gering geschätzt wurden.
Die Wechselwirkungen zwischen Oben und Unten in der Gesellschaft haben dann zahlreiche Studien der neuen Kultur- und vor allem der neuen Politikgeschichte wieder aufgegriffen.[7] Herrschaft wurde etwa als «soziale Praxis», als Aushandlungsprozess zwischen Obrigkeit und Untertanen oder auch zwischen heterogenen Anspruchsgruppen untersucht.[8] «Gesetze, die nicht durchgesetzt werden», wurden als mögliches «Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Staates» diskutiert[9] und Achim Landwehr unterzog den Begriff der «Normdurchsetzung» in der Folge einer radikalen Kritik. Wolle man, so sein Plädoyer, den frühneuzeitlichen Staat erforschen, solle man davon absehen, ständig von seinem Scheitern zu sprechen. Vielmehr müsse man sich zeitgenössische Kategorien zunutze machen und «das analysieren, was frühneuzeitliche Herrschaft ausmachte, das tägliche Mit- und Gegeneinander in diesem Herrschaftsprozess».[10]
Landwehr gehörte zum damals jungen, innovativen Forschungsfeld der «guten Policey», welches den Anspruch erhob, Mikro- und Makroebene zu verbinden

die Untersuchung insgesamt weniger einschlägig sind, sind die Nachweise vollständig aufgeschlüsselt, und diese Titel sind im Literaturverzeichnis nicht aufgeführt.

3 Als eines der bedeutendsten Werke der Mikrogeschichte ist unbedingt Carlo Ginzburgs «Il formaggio e i vermi» zu nennen. In der deutschsprachigen Historiografie werden diese Forschungsansätze stark mit Alf Lüdtke und Hans Medick verbunden.
4 Dinges, «Historische Anthropologie» und «Gesellschaftsgeschichte», S. 183.
5 Lüdtke, Geschichte und Eigensinn; Dülmen, Historische Anthropologie.
6 Lüdtke, Herrschaft als soziale Praxis, S. 18, 21, 52.
7 Daniel, Kompendium Kulturgeschichte; Stollberg-Rilinger, Was heisst Kulturgeschichte des Politischen?
8 Beispielsweise Eibach, Staat vor Ort.
9 Schlumbohm, Gesetze, die nicht durchgesetzt werden.
10 Landwehr, «Normdurchsetzung», S. 151.

und dabei die Aushandlungsprozesse im Zusammenhang mit der Genese der Normen sowie der Rezeption und Adaption derselben vor Ort in den Blick zu nehmen.[11]

Einen von der Gegenüberstellung von Norm und Praxis absehenden Zugriff auf Prozesse der Rezeption und Adaption von Wissen durch Zirkulation zeigt neuerdings die Wissensgeschichte auf. Ausgehend von der Annahme, Wissen breite sich nicht gleichmässig in der Gesellschaft aus, sondern reagiere vielmehr auf Anstösse aus unterschiedlichen «Wissensfeldern» und «sozialen Räumen» und werde dabei selbst wieder umgeformt, untersucht sie die «gesellschaftliche Produktion und Zirkulation» von Wissen. Dabei ist Wissen fluide, entwickelt, modifiziert und realisiert sich während seiner Zirkulation in der Gesellschaft also immer wieder neu, bis es sich möglicherweise auch verbraucht und verschwindet.[12] Verschiedene Wissenstossen nach Michel Foucault im Kampf zusammen, wobei sich gewisse etablieren, während sie die anderen unterwerfen. Das etablierte Wissen entspricht den Institutionen und Diskursen und verschleiert seiner Etablierung vorangegangene Kämpfe ebenso wie das weiter existierende «unterworfene Wissen». Unterworfenes Wissen existiert aber nicht bloss in dieser diachronen Betrachtungsweise, sondern auch in einer synchronen Perspektive. Es ist das «nicht-begriffliche» Wissen, das am «unteren Ende der Hierarchie» angesiedelt ist, «unterhalb des verlangten Kenntnisstandes und des erforderlichen Wissenschaftsniveaus». Es ist «nicht-qualifiziertes», aber auch «disqualifiziertes» Wissen und es ist das «Wissen der Leute». Als solches ist es ein «lokales, regionales, differentielles Wissen», das sich nicht in Einstimmigkeit überführen lässt.[13] Diese Vorstellung, neben dem etablierten Wissen existiere das Wissen der Leute, hilft, einer dichotomen Gegenüberstellung von Norm und Praxis zu entkommen. Im gesamten Untersuchungsgebiet Gültigkeit beanspruchende Normen – seien sie fachdiskursiver oder legislativer Art – trafen vor Ort auf lokales und regionales Wissen, auf das Wissen der Leute, um sich mit diesem Wissen in irgendein Verhältnis zu setzen. Die durch spezifische Machtverhältnisse gegebenen Hierarchien der verschiedenen Wissen, diese labilen Ordnungen von momentan etabliertem und unterworfenem Wissen, werden in der vorliegenden Arbeit mit dem Begriff der Wissensordnung bezeichnet und ihre Entfaltungen untersucht.

Der Wissensbegriff wird daher sehr weit gefasst und verweist gleichzeitig auf hermeneutische und symbolische sowie auch auf praxeologische und materielle

11 Stellvertretend für eine Vielzahl an Publikationen aus diesem Umfeld: Landwehr, Policey im Alltag; Holenstein, «Gute Policey». Im Jahr 2009 legte Andrea Iseli einen gut lesbaren Überblick über das Forschungsfeld der «guten Policey» vor: Iseli, Gute Policey.

12 Sarasin, Was ist Wissensgeschichte?, S. 164, 166.

13 Foucault, In Verteidigung der Gesellschaft, S. 21 f.

Dimensionen gesellschaftlicher Wissensproduktion und Wissensverwaltung und schliesst so insbesondere «Konzepte von Alltagswissen, von Wissenstransfer und von Wissensordnung» mit ein.[14] Wissen ist in diesem Verständnis gesellschaftlich konstruiert, an verschiedenen soziokulturellen Orten der Gesellschaft unterschiedlich codiert und historischem Wandel unterworfen. Inhalte, Formen und soziale Reichweite des Wissens sind daher Gegenstand komplexer Macht- und Aushandlungsprozesse, deren genaues Zusammenspiel immer im konkreten historischen Fall zu bestimmen ist.[15] Dabei geht es nicht in erster Linie um explizit-strategische Aushandlung, um Verhandlung von explizitem Wissen, das heisst Offenlegung und Reflexion der dem Wissen zugrunde liegenden Regeln einschliessendes Wissen, sondern immer auch um implizites Wissen, um das scheinbar Selbstverständliche, um die alltäglichen Praktiken anleitendes, unterschwelliges, teilweise auch «unsagbares» Wissen.[16] Dieser Wissensbegriff erschöpft sich demnach nicht im Bewusstsein der intentional sprechenden und handelnden Subjekte, sondern zielt auf das Verstehen historischer Zusammenhänge, in welchen Intentionen und Bewusstseinszustände von Subjekten «das explanandum, nicht das explanans» sind.[17]

Indem nun die vorliegende Studie curriculare Praktiken als Ausdruck soziokulturell codierten sowie staatlich-administrativ und politisch organisierten Wissens über Schule in den Blick nimmt, knüpft sie an die Ambitionen der referierten Forschungsrichtungen an, über die blosse Feststellung einer Diskrepanz zwischen oder gar Opposition von Norm und Praxis, von Oben und Unten hinauszugehen. Dabei werden Norm und Praxis nicht in einer dichotomen Gegenüberstellung, sondern wissensgeschichtlich als ein an verschiedenen soziokulturellen Orten der Gesellschaft stattfindendes, zirkuläres Sichverständigen über einen Gegenstand gefasst, das vor Ort zu unterschiedlichen Amalgamen von Tradition und Rezeption, von verschiedenen Wissen wie etwa obrigkeitlich-staatlicher oder fachdiskursiver Normen und lokalem Wissen über Schule – z. B. im Sinn von Gewohnheiten, Auffassungen und Bedürfnissen – führt.[18]

14 KASCHUBA, Vorbemerkung, S. 415.
15 VOGEL, Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte, S. 650 f.
16 LIPPHARDT/PATEL, Neuverzauberung, S. 428.
17 SARASIN, Was ist Wissensgeschichte?, S. 164.
18 Ein Verständnis von Norm und Praxis als Austauschprozess etwa bei Schmidt und Aspelmeier: «Norm und Praxis sind somit als komplementäre Endpunkte eines reziproken Austauschprozesses zu verstehen, an dem verschiedene Akteure und Institutionen mit ihren unterschiedlichsten Interessen beteiligt sind.» SEBASTIAN SCHMIDT, JENS ASPELMEIER (HG.): Norm und Praxis der Armenfürsorge in Spätmittelalter und früher Neuzeit (Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Beiheft Nr. 189), Stuttgart 2006, S. 8. Nicht wechselseitige Austauschprozesse, sondern vielmehr das Zirkulieren von Wissen stellen hinsichtlich der

Das Schulwesen stellte am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert einen bedeutenden Regelungsbereich von Kirche, Staat und Verwaltung dar, der gerade im Zusammenhang mit den grossen staatspolitischen Umbrüchen 1798 und 1831 jeweils grundlegenden Neuorientierungen, nicht immer auch sogleich Neuorganisationen, unterworfen war. Die Feststellung einer Differenz zwischen Norm und Praxis ist zwar inzwischen zu Recht zur Banalität erklärt und in ihrer forschungspraktisch dichotomen Handhabung kritisiert worden.[19] Die daran anschliessende Frage aber, wie sich Normen eines Fachdiskurses und auch obrigkeitliche und später staatliche Normsetzungen mit tradierten oder auch neuen Normen und Praktiken vor Ort vermischten und wie sich diese Amalgame über das untersuchte Gebiet verteilten, wie sich also solche Wissensordnungen räumlich entfalteten, lohnt sich durchaus zu untersuchen. Die vorliegende Studie bearbeitet diese Frage und bewegt sich damit in einem mittleren Bereich zwischen obrigkeitlich-staatlichem Regulierungsanspruch und lokaler Eigenlogik. Sie fragt, in welchen Ausprägungen sich schulische Praxis vor Ort realisierte und ob sich dabei über den «Lokalismus»[20] hinausweisende, regional ähnliche Ausprägungen der Unterrichtspraktiken im Sinne von Entfaltungsräumen ähnlicher Wissen nachweisen lassen. Die Formulierung dieser Fragestellung fusst auf der Annahme, Normen, welche selbst wiederum als soziokulturell codierte und vor Ort politisch organisierte, institutionalisierte Praktiken zu verstehen sind, würden in Rezeptionsprozessen nicht einfach übernommen, sondern in Prozessen der De- und Rekontextualisierung als Amalgame von tradiertem und rezipiertem Wissen jeweils neu geschaffen.[21] Zur Bearbeitung der Frage werden die in den Quellen greifbaren lokalen Praktiken in ihrem Verhältnis zu den diskursiven Normen sowie auch den obrigkeitlichen, später staatlichen Normsetzungen bestimmt und auf ihre

Verbindung von Norm und Praxis wissensgeschichtliche Modelle ins Zentrum: Lipphardt/Patel, Neuverzauberung; Sarasin, Was ist Wissensgeschichte?; Grube/De Vincenti, Abstinenzbewegungen, S. 210.

19 Schlumbohm schrieb bereits in den 1990er-Jahren, die Sozialgeschichte des Bildungswesens habe belegt, dass die Pflicht zum Schulbesuch nicht annähernd durchgesetzt worden sei. Schlumbohm, Gesetze, die nicht durchgesetzt werden, S. 651.

20 Neugebauer, Kultureller Lokalismus und schulische Praxis.

21 Ähnlich wie die Wissensgeschichte gehen Peter Burkes Konzepte der «cultural exchanges» oder der «cultural translation» von einer auch in den Kulturwissenschaften erforschten aktiven Rezeption aus, bei der Ideen, Kunstwerke oder (soziale) Praktiken von ihrer neuen kulturellen Umwelt nicht einfach übernommen würden. Vielmehr führten Prozesse der Dekontextualisierung und Rekontextualisierung zur Domestizierung und Lokalisierung eines Kulturgutes. Dabei komme es zu einer «kulturellen Übersetzung», welche bewusste oder unbewusste Änderungen der rezipierten Kultur mit sich bringe und so die Rezeption erst ermögliche. Burke, Translating Knowledge, S. 70; Michael North: Kultureller Austausch in der Frühen Neuzeit. Eine Einleitung, in: Ders. (Hg.): Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuzeitforschung, Köln 2009, S. 1–8.

jeweilige Nähe und Distanz zu diesen befragt. Die Verteilungen dieser Ergebnisse werden in der Summe schliesslich als Entfaltungsräume von Wissen gedeutet. Dieses Vorgehen, welches weiter unten präzisiert wird, erlaubt es, dem Modernisierungsparadigma zu entkommen, indem nicht heutige Vorstellungen einer modernen Schule gleichsam teleologisch als implizierter Vergleichspunkt für die beschriebenen Praktiken herangezogen werden. Vielmehr sind – in Anlehnung an Landwehrs Forderung, zu verstehen, was die damaligen Praktiken «ausmachte»[22] – die zeitgenössisch formulierten fachdiskursiven sowie obrigkeitlich-staatlichen Normen, die Gültigkeit im gesamten Untersuchungsgebiet beanspruchten, die Bezugspunkte, zu denen die lokalen Praktiken in ihrer Nähe oder Distanz beschrieben werden.[23]

1.2 Schulgeschichte als Teil einer Geschichte der Gesellschaft

Schulgeschichte ist bis heute oft Schulpolitikgeschichte. Fragen nach der intentionalen Gestaltung und Reformierung von Schule und Unterrichtsgesetzen und den dabei zentralen Akteuren stehen im Vordergrund. Besonders ausgeprägt war dieser politische Fokus in einer ersten Konjunkturphase schulgeschichtlichen Schaffens, welche zeitlich um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zu verorten ist.[24] Die in dieser Zeit entstandenen Forschungsarbeiten über das Zürcher Schulwesen gelten zu Recht bis heute als materialreiche Referenzwerke, weisen aber nicht nur eine starke Orientierung an Staat, Eliten und normativen Vorgaben, wie etwa Schulordnungen und Gesetzen, auf, sondern auch eine mehr oder weniger explizite Meistererzählung einer bis in die 1830er-Jahre defizitären Volksschule. Demnach hätten erst die liberalen Umwälzungen erblühen lassen, was vorher allenfalls im Keim angelegt gewesen sei.[25]
Während in der Geschichtswissenschaft schulpolitische Erkenntnisinteressen

22 Landwehr, «Normdurchsetzung», S. 151.

23 Für eine solche Kategorienbildung mit Bezug auf die Perspektive der historischen Zeitgenossen sprach sich auch Martin Dinges aus. Er schlug vor, einen Gegenstand nicht in Bezug auf Universalien, wie etwa die Modernisierung, sondern im Verhältnis zueinander zu diskutieren. Dinges, «Historische Anthropologie» und «Gesellschaftsgeschichte», S. 208 f.

24 Für die Schweiz vgl. Criblez/Jenzer, Vergangenheit und Gegenwart, S. 217–219. Criblez und Jenzer machen eine Blütezeit der Schulgeschichtsschreibung der gesamten Schweiz in der Zeit zwischen 1880 und 1920 aus.

25 Etwa Hunziker, Geschichte der Schweizerischen Volksschule; Hunziker, Reform der zürcherischen Landschulen; Erziehungsrat des Kantons Zürich, Schulen seit der Regeneration; Hartmann, Volksschule; Stauber, Die zürcherischen Landschulen. Die Meistererzählung ist etwa bei Klinke explizit, wenn er in der Helvetik ein ideales Programm für die Volksbildung formuliert sieht, «dessen perfekte Realisierung wohl erst künftige Generationen bringen dürften». Klinke, Volksschulwesen, S. 1.

vorherrschten, beklagte Bernd Zymek die Fokussierung auf Persönlichkeiten des Erziehungswesens in der historischen Pädagogik. Schulgeschichte sei dort lange Zeit unter den Prämissen der Disziplin bearbeitet worden. Die Disziplin der Pädagogik, so Zymek in den 1990er-Jahren, sehe sich als «Anwalt der Kinder und Jugendlichen gegenüber den Ansprüchen von Staat, Kirche, Wirtschaft». Sie entkleide daher die Erziehung – auch die in Schulen institutionalisierte – jeder politisch-sozialen Dimension und Funktion.[26] Untersucht wurden folglich traditionell die grossen Pädagogen, Geistlichen oder Politiker und ihre Ideen und Konzepte, ihre Schulreformen, ihre Traktate über die Erziehung des Volkes.[27] Diese Darstellungen seien vor allem in der Lehrpersonenausbildung eingesetzt worden, um eine Art richtige pädagogische Gesinnung zu vermitteln.[28]

Seit den 1970er- respektive Mitte der 1980er-Jahren stellte allerdings die Sozial- und Strukturgeschichte[29] die hagiografische Beschäftigung mit pädagogischen Persönlichkeiten infrage, und auch grosse politikgeschichtliche Narrative und Thesen, wie etwa diejenige des Absolutismus, der Sozialdisziplinierung oder der Konfessionalisierung, wurden seit den 1990er-Jahren kritisch überprüft.[30] So relativierten die verschiedenen Ansätze die Bedeutung von Staat und Eliten und betonten die Abhängigkeit auch schulischer Entwicklungen von gesellschaftlichen Strukturen, indem sie herausstrichen, historische Prozesse seien nicht von grossen Männern gewollt, geplant und realisiert. Vielmehr müssten strukturelle Bedingungen als Triebkräfte historischer Prozesse untersucht werden.[31] Seit der Mitte der Achtzigerjahre wandte die Schulgeschichte den

26 Zymek, Konjunkturen einer illegitimen Disziplin, S. 3.

27 So etwa zu Friedrich Eberhard von Rochow und Johann Heinrich Pestalozzi: Hanno Schmitt, Rebekka Horlacher, Daniel Tröhler (Hg.): Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext. Rochow und Pestalozzi im Vergleich, Bern 2007.

28 Zymek, Konjunkturen einer illegitimen Disziplin, S. 3. Siehe auch Daniel Tröhler: Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die ‹Geschichten der Pädagogik› in Frankreich und Deutschland nach 1871, in: Zeitschrift für Pädagogik 4 (2006), S. 540–554.

29 Wichtige Impulse erhielt diese Forschungsrichtung von der Bielefelder Schule, welche sich zu Beginn der 1970er-Jahre an der damals neu gegründeten Universität Bielefeld etablierte und untrennbar mit den Namen von Jürgen Kocka und Hans-Ulrich Wehler und ihren zahlreichen Schriften sowie der Zeitschrift «Geschichte und Gesellschaft» verbunden ist.

30 So etwa Schmidt, Dorf und Religion.

31 Stellvertretend für den Ansatz werden bloss einige Werke genannt: Peter Lundgreen: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. 1770–1918, Göttingen 1980/81. Wegweisend und heftig umstritten war die stark mit statistischem Datenmaterial unterfütterte Arbeit über den Strukturwandel des Gymnasiums von Detlef K. Müller: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen 1977. Eine Fortsetzung in neuerer Zeit erfuhr dieser Forschungsansatz in den Neunzigerjahren beispielsweise mit der bis heute bewirtschafteten Reihe «Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte» im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht. Auch systemvergleichende Arbeiten entstanden in dieser Zeit: Detlef K. Müller, Fritz Ringer, Brian Simon (Hg.): The Rise

Blick im Zuge von Kultur- und Regionalgeschichte lokalen Akteuren zu. Als wegweisend dafür gilt Wolfgang Neugebauers Studie über die «Schulwirklichkeit» und den absolutistischen Staat in Brandenburg-Preussen.[32] Neugebauer zweifelte am Konzept des Absolutismus und damit auch an der Indienstnahme der Schule durch den Staat und forderte, den immer wieder postulierten engen Bezug von Schule und Staat im 18. Jahrhundert zu überprüfen und zu untersuchen, inwiefern der Absolutismus für die Bildungsgeschichte eine Zäsur darstellte.[33] Sein Verständnis von Schulgeschichte leitete die Aufmerksamkeit weg von den Eliten hin zu einer mittleren gesellschaftlichen Ebene der Verwaltung. So vermögen laut Neugebauer landesherrliche Verfügungen die Entstehung ländlicher Schulstrukturen nicht zu erklären. Vielmehr müssten dazu lokale Führungsschichten, vor allem der ländliche und gutsherrliche Adel und die Ortsgeistlichkeit, herangezogen werden. Daneben seien auch die Gemeinden als Interessenten am Schulunterricht in die Betrachtungen mit einzubeziehen, wobei angesichts der bäuerlichen Indifferenz gegenüber Schule, welche gut belegt sei, auch vor einer Überbewertung dieses Faktors gewarnt werden müsse.[34] Seine Befunde verdichtete er schliesslich zu der Aussage, der preussische Staat könne nicht als Urheber des ländlichen Schulnetzes gesehen werden, vielmehr müsse von einem Transformationsprozess der Schule im ausgehenden 18. Jahrhundert ausgegangen werden. Die Initiative dazu sei lokaler Provenienz, also von adligen Patronen, Amtmännern, Magistraten, Gemeinden und der Geistlichkeit ausgegangen. In späteren Schriften operierte Neugebauer mit dem Begriff des «Lokalismus» und schrieb damit die Genese und Funktion des elementaren Bildungswesens nicht länger dem absolutistischen Staat oder der Konfessionalisierung, sondern einem marktförmig gedachten Spiel von lokaler Nachfrage und entsprechendem Angebot zu.[35]
Heinrich Richard Schmidt, Ines Eigenmann und Jens Montandon schliessen explizit an Neugebauers Befunde an und fragen nach der «Wirksamkeit» von Reformbestrebungen sowie der durch strukturelle und personelle Faktoren bedingten Qualität von Schulen. Dabei betonen sie die strukturellen Zusammenhänge von Armut und Protoindustrie als «Ungunstfaktoren» mit einer geringen Schulqualität, die sich am geringen Modernitätsgrad der Schule zeige.[36] Als «Gunstfaktoren» wurden hingegen Standorte (Marktorte, Verkehrsknoten-

of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870–1920, Cambridge 1987.

32 Neugebauer, Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit.

33 Ebd., S. 28–33.

34 Ebd., S. 249 f.

35 Zuletzt Neugebauer, Kultureller Lokalismus und schulische Praxis.

36 Schmidt, Schweizer Elementarschulen; Schmidt, Volksbildung in Mitteleuropa; Eigenmann, Brachland für Bildung; Montandon, Gemeinde und Schule.

punkte), Lehrerbildung sowie schulpolitische Reformbestrebungen genannt. Laut Montandon verwiesen die drei Faktoren Zentralität, Verkehrsanbindung und Urbanisierung auf eine starke Marktorientierung, auf intensive Handelsaktivität sowie auf eine hohe Verkehrsdichte, welche wiederum Indikatoren wirtschaftlicher Attraktivität und Aktivität seien. Dabei deutet er die «wirtschaftliche Intensität» als eine Ursache des «schulischen Fortschritts», weil sie Bildungsnachfrage generiere. Daneben könne allerdings auch das Angebot, das heisst der Wissensstand des Lehrers, «fortschrittliche» Schulen hervorbringen.[37] Die Frage nach staatlichem Einfluss auf die Ausgestaltung der Schulen leitete weitere, neuere Studien, wie etwa die Arbeit von Jens Bruning über «Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis» am Fallbeispiel der preussischen Westprovinz Minden-Ravensberg, die Studie von Andreas Hoffmann-Ocon über Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden in Hannover oder die Arbeit über das Kurfürstentum Hessen von Sylvia Kesper-Biermann.[38] Bruning verwies wie bereits Neugebauer insbesondere auf die zentrale Rolle von Akteuren der mittleren und unteren Verwaltungsebene[39] und auch Hoffmann-Ocon betonte, wie wenig es dem hannoverschen Absolutismus trotz vielfältiger Bemühungen und wohl wegen erheblicher Wissensdefizite gegenüber den städtischen Gremien gelang, die städtische Unterrichtsverwaltung zu dominieren.[40]

Daneben entwickelte sich eine Forschungsrichtung, welche das Zusammenspiel verschiedener ineinander verflochtener Kräfte bei der Ausgestaltung von Schule vor Ort in den Blick nahm. So konstatierte etwa Norbert Grube in seiner Regionalstudie über die Kleinstadt- und Landschulen im Südosten Holsteins,[41] Schule realisiere sich im Kräftefeld verschiedener Ansprüche und Einflüsse vor Ort, wobei ihre Entwicklung von einem Auf und Ab geprägt sei, welches durch punktuelle staatlich-kirchliche Massnahmen, durch ökonomische Entwicklungen oder wechselnden elterlichen Bildungsbedarf gegeben sei. Dabei konstatierte Grube auch regionale Gefälle der «Schulbildungsleistung», denen man 1814 mit einer einheitlichen Schulordnung für ganz Schleswig-Holstein mit pragmatisch ausgewählten realistisch-berufsorientierten Lerninhalten zu begegnen suchte.[42] Für eine solche Erziehungsgeschichte, welche das Beziehungsgeflecht zwischen Kirche, Staat, Gemeinde und Familie

37 Montandon, Gemeinde und Schule, S. 287 f.
38 Bruning, Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis; Hoffmann-Ocon, Schule zwischen Stadt und Staat; Kesper-Biermann, Staat und Schule.
39 Bruning, Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis.
40 Hoffmann-Ocon, Schule zwischen Stadt und Staat, S. 9, 244 f.
41 Grube, Das niedere und mittlere Schulwesen.
42 Ebd., S. 143, 404–406.

neu untersuche, plädiert Stefan Ehrenpreis seit etwa zehn Jahren.[43] Er forderte dazu auf, «verschiedene Akteure und ihre Intentionen» ebenso in den Blick zu nehmen wie «Einflussfaktoren auf den verschiedenen Handlungsebenen», welche schulische Entwicklungen prägten.[44] Auch Thomas Töpfers Studie über das städtische Schulwesen im Kurfürstentum und Königreich Sachsen entspricht dieser Forderung insofern, als sie die landesherrlich-territoriale und lokale Politik in Verbindung untersucht, um so die Verflechtungen dieser Handlungsebenen anhand der Interaktion von Schulträgern und Schulaufsicht vor Ort und den landesherrlichen Gremien aufzuzeigen.[45] Die referierten Autoren negierten dabei nicht die staatlichen Gestaltungsabsichten im Bereich des Schulwesens, sondern betonten vielmehr deren Grenzen und die Bedeutung lokaler Kräfte sowie tradierter Strukturen. Dies gilt auch für Neugebauer, der für den Primat dezentraler, lokaler Kräfte plädierte, welche die Schule geformt hätten.[46] Der Lokalismus wird dabei zwar einerseits als Urheber des Elementarschulwesens betrachtet, insgesamt aber vor allem als beharrendes, widerständiges Element gegen «von ‹oben› gesetzte Innovationen» gezeichnet, das sich «vielfach gegen den Wandel» gestemmt habe. Bei der Transformation des elementaren Schulwesens sei es «entscheidend darauf an[gekommen], den traditionalen Lokalismus elementarer Bildungsstrukturen zu brechen, jedenfalls aber zu schwächen».[47] Neugebauer denkt den Lokalismus also im dichotomen Verhältnis von «oben» und «unten» und erklärt im Zusammenhang mit den zur Lehrerbildung gegründeten Normalschulen, diese hätten in Kombination mit einer entsprechenden Landespolitik in «Reservate des traditionalen Lokalismus» einzubrechen vermocht.[48]

Neben diesen eher auf das Lokale fokussierten Arbeiten beschäftigte sich eine Reihe von Studien mit über das Lokale hinausweisenden Räumen, den Bildungslandschaften. So auch Neugebauer selbst, der die Vielfalt der frühneuzeitlichen Schuleinrichtungen mit dem Konzept des «Bildungsregionalismus» beschrieb. Dabei betonte er weniger die regionale Einheit als vielmehr die darin enthaltene Heterogenität, die er mit dem Lokalismus begründete: «Was auf den ersten Blick verwirrende Vielfalt und ungeregelte Unterschiedlichkeit in frühneuzeitlichen Schulverhältnissen zu sein scheint – Desinteresse der Landleute hier und auffälliges Engagement der Bauern dort –, erweist sich auf den zweiten Blick als erklärbarer Bildungsregionalismus auf der Basis nicht

43 Schilling/Ehrenpreis, Erziehung und Schulwesen, S. 33.
44 Ehrenpreis, Das frühneuzeitliche Elementarschulwesen, S. 152.
45 Töpfer, Freyheit der Kinder.
46 Neugebauer, Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit, S. 625–627.
47 Neugebauer, Kultureller Lokalismus und schulische Praxis, 403.
48 Ebd., S. 387, 406.

etwa frühadministrativer Steuerung, sondern aus der Dominanz lokalistischer Kräfte.»[49] Das Verhältnis von Lokalismus und Region bleibt hier zwar diffus, an anderer Stelle räumte er aber ein, dass auch innerhalb von Provinzen und Ländern «sehr verschiedene Landschaften» erkennbar würden, wenn man nicht nach Verwaltungshandeln und Schulreglements, sondern nach der «Bildungsrealität» frage. Wodurch solche Bildungslandschaften in einem Land bestimmt worden seien, etwa durch Konfession, Siedlungsstruktur, Pfarrverfassung und anderes mehr, bleibe zu untersuchen.[50] In einer strukturgeschichtlichen Perspektive tat dies Reinhard Jakob für Franken und Bayern. Er untersuchte den Zusammenhang zwischen der räumlichen Verbreitung von Schulstandorten und der sozialen Organisationsform (Stadt, Markt, Dorf) ihres Trägers, indem er schulische und ökonomische oder demografische Entwicklungen in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit analysierte. Dabei stellte er fest, dass zwar die «Welle der Schulentstehung […] mit zeitlicher Verspätung gegenüber der Stadtentstehung [rollte]»,[51] in Ober- und Niederbayern aber durchaus denselben Verlauf nahm: Die Entwicklung der Schullandschaften habe mit städtischen und geistlichen Schulen begonnen, ab etwa 1400 seien dann beinahe ausnahmslos städtische Schulen gegründet worden, die sich entlang den Flusstälern wie «Perlen an der Schnur» aufgereiht hätten. Um 1500 habe sich das Land zwischen den Verkehrs- und Flussnetzen mit Schulstandorten gefüllt, wobei die Märkte dominiert hätten. Ab 1490 seien auch Dörfer Schulstandorte geworden und hätten die weitere Entwicklung der Schullandschaft schliesslich dominiert.[52] Jakob schliesst daraus, der Aufbau der Schullandschaften habe sich auf der Folie der die jeweilige Territorialisierung und Urbanisierung widerspiegelnden Verbreitung von Städten, Märkten und Dörfern vollzogen.[53] Diesen Befund stützt auch Rolf Kiessling, wenn er schreibt, Schullandschaften seien mit den Entwicklungstendenzen der jeweiligen Regionen in Verbindung zu bringen. Er verweist auf die Korrelation zwischen Verdichtungszonen der vorreformatorischen Schulen und der im ausgehenden Mittelalter intensivierten Textilgewerbelandschaft, die wiederum mit einer ausgeprägten Urbanisierung einhergegangen sei. Umgekehrt korrespondierten die dünnere Besiedlung

49 Neugebauer, Niedere Schulen und Realschulen, S. 231.

50 Neugebauer, Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte, S. 235.

51 Jakob, Spätmittelalterliche Schullandschaften, S. 169. Jakob bezieht sich hier auch auf eine Studie von Klaus Wriedt, der dasselbe für Norddeutschland festgestellt hat: Klaus Wriedt: Schulen und Bildungswesen in Norddeutschland im Spätmittelalter, in: Bernd Möller, Hans Patze, Karl Stackmann (Hg.): Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen. Philologisch-historische Klasse 3/137) 1983, S. 151–172, insbesondere S. 161, 163.

52 Jakob, Spätmittelalterliche Schullandschaften, S. 163–166.

53 Ebd., S. 176.

und der geringere Erschliessungsgrad auch mit einer sehr viel punktuelleren Ausformung der Schullandschaft.[54] Jakob warnt aber davor, Schule als einfache Funktion von Grösse und Bedeutung einer Stadt, eines Marktes oder Dorfes zu interpretieren. Zwar existiere der Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Schulen und der zentralörtlichen Bedeutung sowie der funktionellen und strukturellen Ausstattung der Einheiten, der sei aber vielfach gebrochen.[55] Darauf verweist auch Martin Kintzinger und unterstreicht, Schullandschaften folgten den Städte- oder Stadtlandschaften nicht zwingend nach.[56] Jakob wirft daher die berechtigte Frage nach alternativen, nichtfunktionalistischen Herangehensweisen an ähnliche Fragestellungen auf. Helmut Flachenecker und Rolf Kiessling sahen Schullandschaften entsprechend nicht bloss durch statische, sondern auch durch dynamische Faktoren konstituiert. Als dynamische Faktoren bezeichneten sie vor allem Kommunikationsmuster im Sinne politischer oder ökonomischer und damit auch personeller Verflechtungen. Statische Faktoren verwiesen in ihrem Konzept hingegen auf den Naturraum, die Sprache, die Kultur oder das Territorium.[57] Diese Unterscheidung in statische und dynamische Faktoren wirft allerdings Fragen auf. Es ist davon auszugehen, dass auch Natur, Sprache und Kultur ihre Dynamiken aufweisen, wenn auch in langsameren Rhythmen.[58] Dennoch erscheint die Berücksichtigung diverser Faktoren, die unterschiedliche Entwicklungstempi aufweisen und damit unterschiedlichen Zeitschichten im Sinne Kosellecks angehören, grundsätzlich als sinnvoll, da so die räumliche Ausdehnung der Ausprägungen von Curricula nicht mit Bezug auf politische Territorien vorausgesetzt werden müssen, sondern empirisch erfragt werden können. Dies erweise sich laut Flachenecker und Kiessling vor dem Hintergrund politischer Kleinkammerung grösserer Territorien und unterschiedlicher Einbettung der Schulen auf dem flachen Land und in Zentren gehobener Bildung[59] als notwendig.[60] Dass dabei städ-

54 Kiessling, Ansatzpunkte und Entwicklungstendenzen.
55 Jakob, Schule in Franken und in der Kuroberpfalz, S. 429.
56 Kintzinger, Stadt und Schule im Hoch- und Spätmittelalterlichen Reich, S. 40.
57 Flachenecker/Kiessling, Städtelandschaften – Schullandschaften, S. 4.
58 Koselleck, Zeitschichten, S. 22; zum Sprachwandel Rudi Keller: Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache, 3., durchgesehene Auflage, Tübingen 2003.
59 Es ist davon auszugehen, dass Städte selbst ein spezifisches Interesse an der Bildung ihrer Bürger hatten. Ein Kaufmann vertrat in der Stellung eines gebildeten Bürgers immer auch seine Heimatstadt, die Zentrum wirtschaftlichen Wohlstands, politischer Gewalt und städtischer Kultur war. Schulen waren daher ein Politikum in der Stadt. Kintzinger, Stadt und Schule im Hoch- und spätmittelalterlichen Reich, S. 22 f. Siehe dazu auch Urs Martin Zahnd: Die Bildungsverhältnisse in den bernischen Ratsgeschlechtern im ausgehenden Mittelalter. Verbreitung, Charakter und Funktion der Bildung in der politischen Führungsschicht einer spätmittelalterlichen Stadt, Bern 1979.
60 Flachenecker/Kiessling, Städtelandschaften – Schullandschaften, S. 5.

tische und ländliche «Bildung der Laien»[61] auch zusammen gedacht werden können, hat der Sammelband von Andermann und Andermann «Regionale Aspekte des frühen Schulwesens» deutlich gemacht.[62] Thomas Töpfer schreibt insbesondere den Universitäten die Funktion konstitutiver Zentren von Bildungslandschaften zu, weil diese meist für mehrere Territorien «Mittelpunkte gelehrten Lebens und akademischer Bildung» gewesen seien.[63] Bildungslandschaften hätten daher, so Töpfer jüngst, zwischen regionaler Verdichtung und europäischer Ausstrahlung gestanden und so eigene «Rekrutierungs- und Wirkungsräume» ausgebildet, die sich nur bedingt an politisch-dynastischen Grenzen orientierten.[64] Nicht nur Universitäten, sondern jegliche Art von Bildungseinrichtungen hält der im Anschluss an die gleichnamige Tagung in Bonn erschienene Sammelband «Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750)»[65] für bedeutsam, wenn es um Schul- oder Bildungslandschaften geht. Indem er die Bildungslandschaft zum eigentlichen Forschungskonzept erhebt und damit «die räumliche Dimension von Schule und Bildung in der Vormoderne insgesamt» untersucht, geraten Bildungsinstitutionen wie Bibliotheken und Sammlungen, nichtschulische Bildungsformen wie Katechese, Autodidaxie und Berufsbildung oder auch bildungskulturelle Phänomene wie Buchdruck, Zeitungen, Alphabetisierung und Leseverhalten in den Blick. Sie sollen über den räumlichen Zugriff auf das Thema systematisch in die Diskussion um Bildungslandschaften einbezogen und ihre wechselseitige Bedingtheit untersucht werden. Die Klammer für die Fülle dieser Phänomene bildet der amorphe Bildungsbegriff.[66] Dass bei der Breite der unter dem Begriff Bildung untersuchten Phänomene weder bezüglich räumlicher noch zeitlicher Grenzen ein einheitlicher Raum festgestellt werden konnte, vermag kaum zu erstaunen. Stattdessen konnten aber andere, kleinräumigere (zum Beispiel die konfessionell geprägte, lokale Elementarschullandschaft) oder auch grossräumigere (zum Beispiel Netzwerke der Universitäten und Studierenden) Landschaften herausgearbeitet und beschrieben werden.

Diese Frage nach dem Partikularen des Lokalen auf der einen Seite und regionalen Ähnlichkeiten der Schulpraktiken auf der anderen Seite ist auch Gegenstand der vorliegenden Studie. Mit den beschriebenen, entweder Landschaften oder Regionen thematisierenden Ansätzen teilt sie die Überzeugung, nicht in erster Linie politische Grenzen, sondern in unterschiedlichen Machtverhält-

61 Andermann/Andermann, Regionale Aspekte des frühen Schulwesens, S. 7.
62 Ebd.
63 Töpfer, «Bildungslandschaften», S. 103.
64 Töpfer, Bildungsgeschichte, Raumbegriff und kultureller Austausch, S. 120.
65 Rutz, Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft.
66 Zu Genese und Kontextualisierung des Bildungsbegriffs siehe Horlacher, Bildung.

nissen stehende Akteure mit ihren heterogenen Wissen bestimmten die räumliche Reichweite der Entfaltungen von ähnlichen curricularen Praktiken. Diese Wissensordnungen im schulischen Bereich wiederum werden nicht isoliert, sondern als eng verflochten mit anderen gesellschaftlichen Feldern wie etwa der Ökonomie, des Sozialen, der Wissenschaft oder der Politik gedacht. Mit den eher auf das Lokale fokussierenden Studien hingegen teilt diese Untersuchung das Interesse für das lokale Aufeinandertreffen unterschiedlicher Wissen im Sinne von Vorstellungen von Schule. Indem sie aber weder rational-intentionale Gestaltungsabsichten von Akteuren noch strukturalistisch-funktionalistische Automatismen untersucht, sondern schulische Praktiken als Ausdruck soziokulturell codierten sowie staatlich-administrativ und politisch organisierten Wissens begreift und so entsprechende Wissensordnungen herausarbeitet, schliesst sie auch an die neuerdings grundsätzlich geäusserten Vorbehalte gegenüber Rationalität und Funktionalität menschlichen Handelns an. Solch grundsätzliche Vorbehalte äusserte etwa die neue Kulturgeschichte, wenn sie den rational denkenden und handelnden, aufgeklärten und ökonomischen Maximen verpflichteten Menschen generell infrage stellt.[67] Ähnlich sprach auch John Meyer den Erziehungs- oder Bildungssystemen Rationalität und Funktionalität ab, indem er «education as transcendence» fasste und damit die angebliche Funktionalität der Bildungssysteme für ihre jeweiligen Gesellschaftssysteme ins Reich der rationalisierenden Mythen verwies.[68] Gerade vor dem Hintergrund dieser Kritik erscheint die Untersuchung von Wissensordnungen als vielversprechend, weil weder ihre Rationalität noch ihre Funktionalität behauptet werden muss, sondern lediglich Machtverhältnisse verschiedener – möglicherweise auch irrationaler – Wissen untersucht werden. Träger der Wissen sind alle in die curricularen Praktiken eingebundenen Ak-

67 Achim Landwehr etwa deutet die neue Kulturgeschichte als Reaktion auf die grundlegenden Umwälzungen seit den 1990er-Jahren und eine damit einhergehende Perspektivenveränderung, zu der auch ein verändertes Menschenbild gehörte: «Wenn man mit den bisherigen Möglichkeiten zur Beschreibung historischer Vorgänge einen nach westlichen Massstäben rational handelnden Menschen (der tendenziell eher männlich und weiss war) voraussetzte, der zudem aufgeklärten und ökonomischen Maximen verpflichtet war, und wenn man diesen Idealtyp im Hinblick auf seine politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Stellung untersuchte, dann musste zwangsläufig etwas fehlen, wenn sich dieser Mensch nicht mehr so verhielt, wie man das von ihm erwartete. Eine kulturelle Perspektivierung, die sich auf diese bisher vernachlässigten Aspekte konzentrierte, drängte sich mit Macht auf.» Achim Landwehr: Kulturgeschichte, Version 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 14. Mai 2013, http://docupedia.de/zg/Kulturgeschichte?oldid=86934, 17. April 2014.

68 Bezogen auf moderne Gesellschaften deutet er Bildung und Erziehung als säkulare Religionen, die sowohl Kosmologie als auch Doktrin in sich vereinten. Die beiden kosmologischen Prinzipien besagten, das Universum sei erstens rational und geordnet und zweitens könne und solle das Individuum es begreifen. Meyer, Reflections, S. 207.

teure, Schülerinnen und Schüler genauso wie auch die legislativ tätige Obrigkeit, Schulmeister, Eltern oder mit der Schulaufsicht betraute Pfarrer. Insofern schliesst diese Studie indirekt auch an die Arbeiten an, welche zuletzt gefordert haben, die Forschung solle vielfältige Akteure auch lokaler Provenienz in ihrem Zusammenspiel beleuchten.

Ausgangspunkt der Betrachtungen der vorliegenden Untersuchung ist weniger die Schulverwaltung als vielmehr der Unterricht. Dieser ist – im Gegensatz zur (politischen) Schulorganisation – ein von der deutschsprachigen bildungshistorischen Forschung eher schwach beforschtes Gebiet. Der oben diskutierte Forschungsüberblick hat gezeigt, dass in jüngerer Zeit Arbeiten im Bereich der Schulpolitik- oder Strukturgeschichte oder auch mit Blick auf eine gelungene oder misslungene «Modernisierung» des Schulwesens entstanden sind. Darstellungen aber, die sich um alltägliche Praktiken des Schulehaltens in ihrem gesellschaftlichen Kontext kümmerten, fehlen bisher weitgehend. Wenn Unterricht untersucht wird, sind es oft einzelne Schulfächer, Lerninhalte oder Schulbücher beziehungsweise Schulbuchgattungen, die in den Blick genommen werden.[69] Alle Schulfächer in einer Zusammenschau darzustellen, gelang dem mehrbändigen von Anneliese Mannzmann herausgegebene Sammelwerk zur Geschichte der Unterrichtsfächer. Auch da wurden allerdings pro Schulfach oder Lerninhalt je eigene Beiträge von unterschiedlichen Autoren und Autorinnen und mit unterschiedlicher Akzentsetzung verfasst.[70] Der Forschungsgegenstand Schule wird derzeit also mit schulpolitikgeschichtlich oder strukturgeschichtlich ausgerichteten Arbeiten von aussen erforscht oder in Beiträgen zu Fächern oder Schulbüchern auf einen inneren Teilbereich fokussiert untersucht. Arbeiten, welche gleichzeitig sowohl formale Organisationsformen und Rahmenbedingungen als auch inhaltliche und methodische Aspekte schulischer Vermittlung als konstitutive und im Rahmen alltäglicher Praktiken des Schulehaltens untrennbar miteinander verflochtene Elemente des Schulehaltens begreifen und diese in ihrem kulturgeschichtlichen Entstehungszusammenhang verorten, fehlen bisher weitgehend.[71] Der Anspruch der

69 Zu den Fächern und Lerninhalten siehe Juliane Eckhardt: Der Lehrplan des Deutschunterrichts. Lernbereichskonstruktion und Lernzielbestimmung unter gesellschaftlich-historischem Aspekt, Weinheim, Basel 1979; Gunter Lind: Physik im Lehrbuch 1700–1850. Zur Geschichte der Physik und ihrer Didaktik in Deutschland, Köln 1992; Reh/Wilde, Schreiben- und Lesenlernen. Zu den Schulbüchern etwa Hellekamps/Le Cam/Conrad, Schulbücher und Lektüren, oder Daniel Tröhler et al. (Hg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts, Zürich 2001.

70 Mannzmann, Geschichte der Unterrichtsfächer.

71 In gewisser Hinsicht dürfen die frühen kantonsspezifischen Darstellungen der Antworten auf die Stapfer-Enquete als Ausnahme gewertet werden. Indem sie deskriptiv den erhobenen

vorliegenden Arbeit ist es daher auch, ihren Gegenstand Schule so zu konturieren, dass er Aspekte des Inhalts und der Methoden von Unterricht genauso beinhaltet wie auch Aspekte der Organisation seiner Rahmenbedingungen. Konkret werden somit etwa die Einteilung von Zeit, Raum oder Unterrichtsstoff, aber auch die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Klassen fokussiert. Dazu soll der bisher vage «Schule» genannte Untersuchungsgegenstand über den Begriff des Curriculums theoretisch geschärft werden.

1.3 Curriculum als Forschungsbegriff

Der Curriculumbegriff soll im Folgenden dazu verwendet werden, gewisse Schulpraktiken als Gegenstand dieser Untersuchung zu definieren und andere auszuschliessen. In diesem Sinn präzisiert er den mit heterogenen Bedeutungszuweisungen versehenen Begriff Schule inhaltlich, sodass beide Begriffe in der vorliegenden Arbeit schliesslich synonym verwendet werden können. Insbesondere im deutschsprachigen Forschungskontext mag dies zunächst befremdlich erscheinen, da Curriculum oft mit Lehrplan gleichgesetzt wird. Damit würden, zumindest wenn man vom traditionellen Lehrplan als Stoffplan ausgeht, nicht nur klar die inhaltlichen Aspekte von Schulen in den Fokus gerückt, sondern auch präskriptive Verwaltungsdokumente, die Lehrpläne ja sind, anstelle von Alltagspraktiken untersucht.[72] Beides soll hier aber explizit vermieden werden, denn eine Gleichsetzung von Curriculum mit Lehrplan greift zu kurz.
Der Curriculumbegriff, wie er in der angelsächsischen Forschungstradition Verwendung findet, umfasst zwar potenziell auch Dokumente wie Lehrpläne, ist aber viel breiter gefasst. So zielt er auf gesellschaftliche Erwartungen an Schulen genauso wie auch auf die vielfältigen Planungsinstrumente und Praktiken im Zusammenhang mit Unterricht. Dazu gehört etwa der Umgang mit Schulbüchern, Schulorganisation, Lernzielen oder auch Testaufgaben, wobei gerade der enge Zusammenhang aller Elemente betont wird.[73] In seiner breitesten Bedeutung bezeichnet Curriculum daher alles, was mit Lernerfahrungen zusammenhängt, welche ein Schüler oder eine Schülerin unter der Anleitung einer Lehrperson, einer Schule oder gar ausserhalb derselben macht.[74] Ein so

Kategorien der Stapfer-Enquete folgen, berühren sie sowohl die formale Organisation als auch die Lernbereiche. Vgl. etwa Panchaud, Les écoles vaudoises.

72 Hopmann, Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln.

73 Horlacher/De Vincenti, History of Curriculum in Switzerland.

74 Für einen Überblick über den Begriff Curriculum siehe Jackson, Conceptions of Curriculum; Pinar et al., Understanding Curriculum. Für ein sehr breites, auf den Bereich nicht

umfassendes Curriculumverständnis ist wohl forschungspraktisch kaum mehr zu überblicken und genauso unscharf wie der Begriff der Schule, weshalb üblicherweise und auch für die vorliegende Studie ein enger gefasster Begriff zur Anwendung gelangt.

Ein im Kontext der Curriculumtheorie und -geschichte etablierter Zuschnitt des Begriffs, der auch dieser Arbeit zugrunde gelegt werden soll, fasst einerseits die Gliederung der Lernbereiche und andererseits die Regeln und Formen des Unterrichts oder anders formuliert die Gesamtheit der Fächer[75] und die Rahmenbedingungen, unter welchen diese vermittelt werden.

Dieses Verständnis mittlerer Reichweite stösst inzwischen auch in der deutschsprachigen Forschungscommunity auf Anerkennung, wie ein entsprechender Eintrag im Handwörterbuch für Erziehungswissenschaften belegt.[76] Das so gefasste Curriculum bietet für diese Untersuchung also einen theoretisch geschärften Begriff, der die beiden in der Schulgeschichte traditionell getrennt behandelten Aspekte von Schule vereint: die Lernbereiche auf der einen und den organisatorischen Rahmen von Unterricht auf der anderen Seite. David Tyack und William Tobin umrissen den Gegenstand *schooling* in ihrer breit rezipierten Studie zur *grammar of schooling* auf ähnliche Art und Weise.[77] Mit *schooling* bezeichneten sie die «standardized organizational practices in dividing time and space, classifying students and allocating them to classrooms, and splintering knowledge into ‹subjects›».[78] Es geht also um die Unterteilung von Raum und Zeit, um die Einstufung der Schülerinnen und Schüler und die Einteilung von Wissen in Unterrichtsfächer.[79] *Schooling* verweist ausserdem

intendierter Lernprozesse ausgeweitetes Verständnis von Curriculum («hidden curriculum») siehe etwa Jackson, Life in Classroom.

75 Um von fest etablierten Unterrichtsfächern zu sprechen, ist es zwischen 1771 und 1834 noch etwas früh. Die Institutionalisierung derselben ist zu der Zeit gerade im Gange. Nachfolgend soll daher nicht von Unterrichtsfächern, sondern von gegliederten Lernbereichen die Rede sein.

76 Künzli, Curriculum und Lehrmittel, S. 139 f.

77 Mit *grammar of schooling* bezeichnen Tyack und Tobin eine Art Regelwerk, das analog zu demjenigen der Sprache (Noam Chomsky, *generative grammar*) vorgibt, welche Formen von Schulen (oder im Falle der Sprache Sätzen) überhaupt denkbar sind. Dieses Regelwerk ist sozial konstruiert. Die mit der *grammar of schooling* verbundene These von Tyack und Tobin geht dahin, zu behaupten, Schulreformen scheiterten am Widerspruch zwischen Reformvorhaben und diesen Bildern von Schule. Erfolgreiche Reformen bedienten diese Bilder und erleichterten den Lehrpersonen vor allem das Handwerk des Unterrichtens. Tyack/Tobin, «Grammar» of Schooling.

78 Ebd., S. 454.

79 Tyack und Tobin verstehen die *grammar of schooling* in Analogie zur Grammatik einer Sprache als die normalen Strukturen und Regeln, welche Unterricht strukturieren. Die institutionalisierte *grammar* wirke dabei oft unbemerkt, je selbstverständlicher und etablierter die Grammatik sei, desto eher werde sie vergessen, sodass die Schule in ihrer aktuellen Struktur

viel mehr als der statische und eng an die Organisation oder Institution gebundene Begriff Schule auf die Handlungsdimension. Bereits in dieser Begriffsverwendung wird deutlich, dass Schule aus den alltäglichen Praktiken, aus dem Handeln lokaler Akteure resultiert.

Die Erziehungswissenschafterin Bjørg B. Gundem forderte am Ende der 1990er-Jahre die historische Betrachtung der Lernbereiche und bezeichnete dabei das Schulfach als «grundlegendes Element jedweder Organisation eines gegebenen Schulsystems». Dabei ging sie ganz selbstverständlich davon aus, dass nicht nur die Lernbereiche, sondern ebenso die Rahmenbedingungen, unter welchen diese vermittelt würden, wichtig seien, sodass sie die Beschäftigung mit dem «Schulinhalt und [den] ihm zugrunde liegenden konstitutiven Elemente[n] der Schulorganisation» forderte.[80] Auf die Wirkung äusserer Bedingungen des Unterrichts, wie etwa die Gliederung der Schulkinder in Klassen, die Einteilung der Schulzeit, das Mobiliar und Ähnliches, verwies auch Carlo Jenzer und strich heraus, dass gerade Widersprüche zwischen reformierten erzieherischen Zielsetzungen und älteren Organisationsformen von Schule oft als Dissonanz von Erziehungsidee und Schulwirklichkeit unerkannt persistierten.[81]

Diese Vorstellung einer Einheit von Lerninhalt und Organisation der Rahmenbedingungen von Unterricht sind für die vorliegende Studie genauso konstitutiv wie auch das im Kontext der curriculum history entwickelte, handlungsorientierte Verständnis von Curriculum als «soziale[m] Artefakt»,[82] als Resultat gesellschaftlichen Ringens um einen «kulturellen Kanon».[83] Angesichts dieses Verständnisses von Curriculum in der *curriculum history* erstaunt es kaum, dass zahlreiche Arbeiten, etwa ihres Doyens Ivor Goodson, ebendiese sozialen Prozesse der Konstruktion von Curricula untersuchten.[84] Curricula seien, so Goodson, Ausdruck «of social and political priorities as well as intellectual discourse».[85] Goodsons Erkenntnisinteresse zielte auf den Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Curricula, auf die soziale Kon-

als selbstverständlich wahrgenommen werde, als «taken for granted as just the way schools are». Tyack/Tobin, «Grammar» of Schooling, S. 454.

80 Gundem, Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung, S. 93.

81 Jenzer, Die Schulklasse, S. 22.

82 Frederick Rudolph: A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636, San Francisco 1977, S. 6, zitiert in Goodson/Hopmann/Riquarts, Das Schulfach als Handlungsrahmen, S. 35.

83 Künzli, Curriculum und Lehrmittel, S. 137.

84 *Curriculum history* ermögliche, so Goodson, die Analyse der komplexen Zusammenhänge zwischen Schule und Gesellschaft, «because it shows how schools both reflect and refract society's definitions of culturally valuable knowledge in ways that defy simplistic models of reproduction theory». Goodson, Changing Curriculum, S. 62.

85 Ebd., S. 20.

struktion der Curricula mit ihren vielfältigen Akteuren.[86] Konkret interessierte sich Goodson etwa für die soziale Konstruktion neuer Schulfächer sowie für die damit einhergehende Institutionalisierung als Frage der Macht. Curricula entstünden, so seine mit den oben entfalteten wissensgeschichtlichen Überlegungen durchaus kompatiblen Überlegungen, in Konflikten um die Definitionshoheit über Sinn und Zweck von Schule in einer Gesellschaft und seien Ausdruck von «all sorts of shifts and interests and relations of dominance».[87] Durchaus in diesem Sinn, allerdings nicht auf die Etablierung bildungspolitischer Neuerungen, sondern vielmehr auf die unablässige Konkurrenz von etabliertem und «unterworfenem Wissen» (Foucault) blickend, werden in der vorliegenden Arbeit curriculare Praktiken untersucht.

In der *curriculum history* sind Curricula aufs Engste mit Wissen verbunden, die sich auf andere gesellschaftliche Bereiche beziehen. Mit Verweis auf Emile Durkheim hat Moritz Rosenmund diesen engen Zusammenhang von Gesellschaft, Bildung und Erziehung profiliert. Gesellschaftliche Auffassungen und Praktiken seien stets als Produkte historischer Entwicklungen zu verstehen und leiteten sich aus den Erfordernissen des gesellschaftlichen Lebens insgesamt her.[88] Aufgrund dieser engen Verflechtung gesellschaftlicher Lebensbereiche ist davon auszugehen, dass grundlegende gesellschaftlich-politische Umbrüche auch die Curricula nicht unberührt lassen, zumal möglicherweise andere Akteure die Deutungshoheit über diese gewinnen.[89] Dies muss keineswegs mit einer funktionalistischen Lesart der Beziehung zwischen Bildung und Gesellschaft grundiert werden. Vielmehr kann man Bildungssysteme als

86 Bewegt von einem stark emanzipatorischen Impetus betonte er unermüdlich den Zusammenhang von Curriculum und Gesellschaft und verwies damit auch auf den sozial konstruierten Charakter der Curricula: «Die Geschichte des Curriculums sollte eine systematische Analyse dieser treibenden sozialen Konstruktionen und Selektionen bieten, von denen das schulische Curriculum geformt wird, und weiterhin auch Kontinuitäten und Brüche in den sozialen Absichten über die Zeit hinweg verdeutlichen. […] Die Geschichte des Curriculums kann den Verlauf des Prozesses der sozialen Konstruktion des Curriculums erhellen und analysieren.» Goodson, Schulfächer, S. 40 f. Der Ausgangspunkt seiner Forschung «would be to look for the origins of the social construction that is schooling and to analyze reasons for the emergence and subsequent institutionalization of school subjects». Goodson, Changing Curriculum, S. 11.

87 Raymond Williams: Politics and Letters, London 1974, S. 176, zitiert in Goodson, Changing Curriculum, S. 11.

88 Rosenmund, Bildung als soziale Institution, S. 17 f.

89 Martin Dinges beschreibt kulturellen Wandel entsprechend als Veränderung einer gesellschaftlichen Verteilungsstruktur, bei der Akteure zum Zeitpunkt t_2 gegenüber t_1 in Bezug auf das Ausgangsproblem anders mit ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Ressourcen ausgestattet seien, sodass sowohl die Einordnung des Problems innerhalb der Gesellschaft als auch diese selbst verändert würden. Dinges, «Historische Anthropologie» und «Gesellschaftsgeschichte», S. 201 f.

Ausdruck kultureller Werte und Vorstellungen einer bestimmten (nationalen) Gesellschaft in Konkurrenz mit anderen verstehen.[90] In einer neoinstitutionalistischen Perspektive werden Institutionen[91] im Sinne von objektiviertem Wissen so als prägend für die Form von Organisationen, und somit auch von Schulen, beschrieben. Demnach wären die Curricula nicht so sehr örtlich und zeitlich gebunden, sondern entsprächen vielmehr rationalisierten Mythen im Sinne von Institutionen. Unabhängig von Rationalität und Funktionalität ihrer Form seien Schulen deshalb dort ähnlich ausgestaltet, wo dieselben Mythen geteilt wurden und ähnliche sozioökonomische Ressourcen zur Realisierung derselben zur Verfügung standen.[92] Dies liege daran, dass sich Organisationen

90 John W. Meyer und Francisco O. Ramirez etwa stellen funktionalistischen und rationalistischen Vorstellungen von der Beziehung zwischen Bildung und Gesellschaft eine kulturalistische und phänomenologische Lesart entgegen, gemäss der heute nicht rationale und nationale Bedürfnisse, sondern ein kulturelles und globales Modell von Entwicklung und Gerechtigkeit die Bildungssysteme lenke und daher standardisiere. Meyer/Ramirez, Die globale Institutionalisierung der Bildung, S. 214.

91 Dass gesellschaftliche Institutionen und Organisationen heute als soziale Konstruktion verstanden werden können, geht auf Impulse aus der Wissenssoziologie in den Siebzigerjahren zurück. Wegweisend war die Studie «Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit» von Peter L. Berger und Thomas Luckmann. Sie nannten die Elemente, welche die sozial konstruierte Wirklichkeit strukturieren und selbst Ergebnis sozialer Konstruktion sind, Institutionen. Diese Institutionen, so postulierten Berger und Luckmann, stünden dem Individuum nach abgeschlossenem Institutionalisierungsprozess «als objektive Faktizitäten unabweisbar gegenüber. Sie sind da, ausserhalb der Person, und beharren in ihrer Wirklichkeit, ob wir sie leiden mögen oder nicht.» Berger/Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, S. 64.

92 Diese Kongruenz der Organisationen mit gesellschaftlichen Mythen gilt heute als eine mögliche Erklärung dafür, dass sich etwa Schulcurricula – unabhängig von den Bedürfnissen ihrer unmittelbaren Umgebung – zumindest formal weltweit immer stärker angleichen. Das Prinzip der universalen Massenbildung sei weltweit gut institutionalisiert. Dabei wiesen die Curricula der Elementarstufe und der Sekundarstufe I weltweit beträchtliche Homogenität auf. So gut wie überall umfassten sie moderne nationale Sprachen, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik sowie moderne Kunst. Diese Standardfächer hätten sich am Ende des 19. Jahrhunderts weltweit zu etablieren begonnen. Siehe dazu etwa John W. Meyer et al.: School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century, London 1992; Aaron Benavot et al.: Knowledge for the Masses. World Models and National Curricula, 1920–1987, in: American Sociological Review 56 (1991), S. 85–100. Sogar hinsichtlich der Interpretation der Fächer scheint ein hohes Mass an Übereinstimmung zu bestehen. Denn die Gesellschaft, für welche Bildung und deren curricularer Inhalt entwickelt würden, sei, so Meyer, nicht die reale und spezifische Gesellschaft eines bestimmten Landes, sondern vielmehr die imaginäre Gesellschaft einer eher abstrakt definierten Nation. Die Gesellschaften unterscheiden sich zwar relativ stark, nicht aber die Vorstellungen, aus denen erzieherische und curriculare Formen konstruiert werden. Aus dieser Beobachtung folgert Meyer, dass curriculare Veränderungen von anderen Prozessen als üblicherweise betont verursacht werden. Obwohl dominierende Klassen, Universitäten, Organisationen der Lehrkräfte, Gruppierungen der gesellschaftlichen Elite sicherlich eine gewisse Rolle spielten, entstehe ein Grossteil der Veränderungen durch Verschiebungen

an den Institutionen, eben den gesellschaftlichen Erwartungen, orientieren müssten, wenn sie ihre Legitimation behalten und so ihr Fortbestehen sichern wollten. Institutionelle Regeln, die sozial konstruiertem Wissen über Schulen oder Curricula entsprächen, wirkten sich also auf Strukturen von Organisationen aus, weil sie als Teil der objektiven Wirklichkeit wahrgenommen würden und weil die Übereinstimmung der Organisation mit diesen Regeln über die Prosperität der Organisation entscheide.[93] Mary Haywood Metz betont, dass die kulturell geteilten Vorstellungen einer «real school» die tatsächlichen Ausprägungen der Schulen sowohl formell als auch informell formten.[94] Da das Institutionenwissen als gesellschaftlich objektiviertes Wissen nach Berger/Luckmann ein Allgemeingut gültiger Wahrheiten über die Wirklichkeit darstellt, muss jede radikale Abweichung von der institutionellen Ordnung als Ausscheren aus der Wirklichkeit erscheinen.[95] Auf das zu bearbeitende Thema gewendet heisst dies, wenn sich neue Wissen zu etablieren vermögen und sich somit die Mythen oder Institutionen der Gesellschaft verändern, dann müsste sich entsprechend auch die Schule wenigstens formal an das neu etablierte Wissen anpassen, damit sie ihre Legitimation aufrechterhalten kann und von gesellschaftlichen Akteuren weiterhin getragen und gefördert wird. Wenn die Institutionen oder Mythen die Schule betreffend aber von der gesamten Gesellschaft getragen würden, müssten die Curricula aller Schulen einer Gesellschaft genau gleich aussehen. Diese Vorstellung scheint zunächst in einem scharfen Kontrast zu jüngeren Postulaten zu stehen, Schulgeschichte als Lokalgeschichte zu betreiben,[96] was eigentlich zu einer sehr heterogenen, von

kultureller Vorstellungen auf dem Weltniveau. Konkret seien dies etwa Vorstellungen von einer guten und entwickelten Gesellschaft, von einem entsprechenden Individuum, von professionellen und wissenschaftlichen Doktrinen oder auch von den notwendigen Inhalten von Bildung. Hinter diesen Vorstellungen stünden kulturelle Autoritäten von weltweitem Rang. Zum Beispiel glaube man, sozioökonomische Entwicklungen gingen von einer ausgeprägten technischen Grundlage aus. Auf dieser Annahme gegründet setze man auf eine verbesserte (wahrscheinlich auch standardisierte) naturwissenschaftliche und mathematische Bildung. «[…] moderne Bildung ist eine abstrakte Konstruktion, die entwickelt wurde, um einer imaginären Gesellschaft zu dienen.» Organisationstheoretiker wie Richard William Scott oder James Gardner March betonten, dass in Entscheidungssituationen, für die es keine Sicherheit über zu erwartende Resultate gebe, auf Standardüberzeugungen und Rezepte zurückgegriffen werde. Kulturelle Modelle würden so zu Standardverfahren, die in der modernen Welt dazu tendierten, sich auf Weltniveau zu organisieren. Meyer/McEneaney, Vergleichende und historische Reflektionen über das Curriculum, S. 178 f., 180.

93 Meyer/Rowan, Institutionalized Organisations, S. 350.

94 Mary Haywood Metz: Real School. A Universal Drama amid Disparate Experience, in: Douglas E. Mitchell, Margaret E. Goertz (Hg.): Education Politics for the New Century, New York 1990, S. 75–91, hier S. 87 f.

95 Berger/Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, S. 70.

96 So streicht etwa Neugebauer heraus, dass es an vielen Orten der lokale Bedarf gewesen sei, der zu Schulgründungen geführt habe, dass Dörfer ohne Zutun des Pfarrers Schulmeister

Ort zu Ort unterschiedlichen «Schullandschaft» führen müsste. Möglicherweise überwindet den Gegensatz aber, wer über die Reichweite von Wissen nachdenkt. Obwohl traditionell der Gesellschaftsbegriff wohl die Nation zum Bezugspunkt hatte, könnte man mit Blick auf kulturelle Differenzen innerhalb von Nationen, Kantonen oder auch Regionen fragen, ob soziokulturelle Übereinstimmung möglicherweise kleiner gekammert war. Diese Räume geteilter sozialer Erfahrungen und Welt- oder zumindest Schulwissens dürften dann bei der Aushandlung ihrer Curricula ähnliche Ergebnisse hervorgebracht haben und als curriculare Räume erkennbar werden.

1.4 Curriculare Praktiken als räumliche Entfaltungen von Wissensordnungen

Der Kategorie Raum wurde zuletzt im Zuge des *spatial turn* besondere Aufmerksamkeit zuteil. Zwar scheiden sich die Geister zuweilen an der dafür doch grundlegenden Frage, was Raum überhaupt sei, doch wird Raum heute meist als soziales Konstrukt gedacht und thematisiert.[97] So auch 2004 auf dem 45. Deutschen Historikertag in Kiel, der unter dem Motto «Raum und Kommunikation» stand. Raum, schreiben die Herausgeber des Berichtsbandes im Vorwort, sei weniger als «essentialistische, feste und greifbare Konstante gedacht, sondern eher als erkenntnisvermittelnde, geschichtlich wandelbare Konstruktion nach Massgabe von Erfahrung, Wahrnehmung und Vision» und gerade deshalb mindestens ebenso konstitutiv für die Geschichte wie die Zeit.[98] Diese im Zuge des *cultural* und *spatial turn* in Mode gekommene Lesart von Raum stellt etwa gegenüber dem älteren Konzepten von Reinhart

angeheuert hätten oder dass je nach lokalen Bedürfnislagen auf Drängen der Eltern die Aufgaben des Küsters erweitert worden seien und dieser die elementaren Kulturtechniken zu vermitteln begonnen habe. Für das Aufkommen dieses Bedarfs nennt er beispielsweise die auch von Ehrenpreis betonte konfessionelle Konkurrenz sowie andere soziale und ökonomische Faktoren, die auch bei Jakob eine Rolle spielen, wie Verkehrsbeziehungen oder Marktdichte, welche die Beherrschung der Kulturtechniken erforderlich gemacht hätten. Neugebauer, Niedere Schulen und Realschulen, S. 219; Jakob, Spätmittelalterliche Schullandschaften. Weiter wurde bereits auf die Forderung, vermehrt lokale Akteure zu untersuchen, bei Neugebauer verwiesen. Neugebauer, Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit, S. 249 f.; eher auf ein Zusammenspiel verschiedener Ebenen der Bildungspolitik verweist Ehrenpreis, Das Schulwesen reformierter Minderheiten.

97 Über die aktuelle Bedeutung der Kategorie für historische und auch humangeografische Forschung wurden teilweise polemische Auseinandersetzungen geführt. Eine gute Übersicht über die divergierenden Positionen bietet der Tagungsband von Döring/Thielmann, Spatial Turn.

98 Reitemeier/Fouquet, Kommunikation und Raum, S. X.

Koselleck eine Engführung dar. Auf dem Historikertag in Trier 1986[99] dem Leitthema «Räume der Geschichte – Geschichte des Raumes», hielt Koselleck den Schlussvortrag. Überschrieben hatte er seine Ausführungen mit dem Grundsätzliches versprechenden Titel «Raum und Geschichte». Raum sei jeder nur denkbaren Geschichte metahistorisch vorauszusetzen, gleichzeitig aber immer auch selber historisierbar, weil er sich sozial, ökonomisch und politisch verändere. Die Beziehung von Raum und Geschichte verstand Koselleck also bipolar, wobei am einen Ende der Spanne die «Naturgegebenheit jeder menschlichen Geschichte» steht und am anderen Ende «Räume, die sich der Mensch selber schafft oder die er zu schaffen genötigt wird, um leben zu können».[100] Die neuere Lesart von Raum stellt nun insofern eine Verengung dar, als sie den auf Konstruktion von Wirklichkeit fokussierenden Pol des Konzepts stark betont und den anderen, das menschliche Handeln strukturierenden, vorgegebenen nicht mehr thematisiert. Dies ist, geht man mit Anthony Giddens von einer strukturierten Wirklichkeit aus, in der gesellschaftliche Institutionen Handeln zugleich ermöglichen und einschränken, einseitig.[101] Die Kritik verweist nicht so sehr auf den Naturraum, sondern vielmehr auf den strukturierten sozialen Raum. Das institutionalisierte Wissen, das Giddens Struktur nennt, greift so weit in Raum und Zeit aus, dass es sich der Kontrolle eines jeden individuellen Akteurs entzieht.[102] Es ist, anders ausgedrückt, das in Routinen organisierte alltägliche Handeln, welches gesellschaftliche Strukturen in einem rekursiven Prozess reproduziert und so raumkonstituierendes Handeln ermöglicht, das wiederum die Strukturen, die es ermöglicht haben, reproduziert.[103] Folgt man Martina Löw, die sich auf Giddens bezieht, sind Menschen aufgrund ihres beschränkten Bewusstseins nur bedingt in der Lage, ihr Handeln und damit ihren Beitrag zur Konstituierung von Räumen zu reflektieren, weshalb Absicht und Ergebnis menschlicher

99 Alfred Heit et al. (Hg.): Zwischen Gallia und Germania, Frankreich und Deutschland. Konstanz und Wandel raumbestimmender Kräfte. Vorträge auf dem 36. Deutschen Historikertag, Trier, 8.–12. Oktober 1986 (Trierer Historische Forschungen 12), Trier 1987.

100 Koselleck, Zeitschichten, S. 82 f.

101 Giddens versteht menschliches Handeln als rekursiv, das heisst, «in und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen». Struktur schränkt Handeln daher nicht nur ein, sondern ermöglicht es auch – Struktur darf also nicht mit Zwang gleichgesetzt werden. «Die menschliche Geschichte wird durch intentionale Handlungen geschaffen, sie ist aber kein beabsichtigter Entwurf […].» Giddens, Die Konstitution der Gesellschaft, S. 52, 79.

102 Struktur existiert jedoch nicht unabhängig vom Wissen, das die Akteure von ihrem Alltagshandeln haben, dennoch ist menschliche Bewusstsein aber begrenzt und Akteure produzieren dauernd unbeabsichtigte Folgen, die wiederum weiteres Handeln bedingen können. Giddens, Die Konstitution der Gesellschaft, S. 79.

103 Giddens, Die Konstitution der Gesellschaft, S. 52; Löw, Raumsoziologie, S. 170.

Handlungen nicht übereinstimmen müssen.[104] Die längst in die Kritik geratene Sichtweise, welche Geschichte einseitig als Entfaltung des menschlichen Wollens in der Zeit fasst und somit jede Vorstellung einer Begrenzung oder gar Determinierung des Handelns der Akteure durch Natur und Umwelt ablehnt, deutet Osterhammel als Erbe des Historismus.[105] Eduard Soja bezeichnete diese dem Historismus eigene Privilegierung der Zeit als «Raum auslöschende[s] Verfahren».[106] Dem historistischen Weltbild sei entsprechend der bis mindestens in die 1960er-Jahre vorherrschende akademische *common sense* entsprungen, der sich durch die Überzeugung charakterisieren lasse, «dass gesellschaftliche Prozesse Räumlichkeiten ausformten, dass aber das Umgekehrte unmöglich sei». Die Vorstellung, dass Räume gesellschaftliche Prozesse beeinflussen könnten, sei lange «schier inakzeptabel» gewesen.[107] Entsprechend scharf wurde der sogenannte Containerraum kritisiert, der für die Vorstellung steht, der Raum sei eine blosse Hülle für die darin befindlichen Körper, ein Behälter, in welchen Dinge aufgenommen werden können und in welchem andere Dinge ihren festen Platz haben. Der Raum wirkt

104 Löw, Raumsoziologie, S. 219.

105 Osterhammel, Die Wiederkehr des Raumes, S. 74.

106 Soja, Vom «Zeitgeist» zum «Raumgeist», S. 246; Schlögel verweist darauf, dass das Jahrhundert des Historismus gleichzeitig geprägt war von einem verschärften Raumbewusstsein, etwa durch die Ausprägung der modernen Territorial- oder Nationalstaaten. Zudem sei es gerade der Imperialismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts gewesen, der nicht bloss Enträumlichung und Ortlosigkeit, sondern eben auch aggressives Territorialbewusstsein hervorgebracht habe. Schlögel, Im Raume, S. 46 f.

107 Soja, Vom «Zeitgeist» zum «Raumgeist», S. 248. Dass die «kompromittierte Geopolitik aus der Zeit von Weimarer Republik und Nationalsozialismus» einen der zentralen Gründe für die mitunter zum «Raumtabu» gesteigerte «Raumabstinenz» der deutschen Neuzeithistoriker darstellt, ist unbestritten. Osterhammel, Die Wiederkehr des Raumes, S. 374; siehe auch Dipper/Raphael, «Raum», S. 28. Entsprechend kontrovers wurde die Wiederentdeckung des Raumes als Forschungsgegenstand und -kategorie diskutiert. Soja und anderen Exponenten dieser Position wurde vorgeworfen, ihre Raumkonzepte seien nichts anderes als eine neue Version des altgeografischen geodeterministischen Paradigmas. So kritisierte etwa Gerhard Hard nicht nur diese Positionen, sondern dehnte seine Polemik auf den *spatial turn* überhaupt aus. Er biete «eindrucksvolle Zeugnisse für einen Unmittelbarkeits- und Wirklichkeitshunger, der dann durch Kontakt mit dem Raum gestillt» werde. Ein «spatialisierender Diskurs» übersetze komplexe Sach- und Sozialinformationen in eine einfachere Semantik und verfahre damit strukturell genauso reduktiv wie der sexistische oder rassistische Diskurs. Hard, Der Spatial Turn, S. 298, 302. Hards teilweise berechtigte Kritik mahnt zu einem reflektierten Umgang mit der Kategorie, der etwa sozialdeterministische Argumentationsmuster explizit ausschliessen muss. Kritische Distanz zum Forschungskonzept ist allerdings einem kategorischen Verbot desselben vorzuziehen, zumal die traditionelle Historiografie, wie Stefan Troebst hervorhebt, durch die verschiedenen *turns* durchaus auch positive Impulse erhalten hat. So etwa die Überwindung nationalgeschichtlicher Engführung historiografischer Forschung durch transnationale Vergleiche oder die Dynamisierung und Flexibilität solcher Konzeptionen entlang der Zeitachse. Troebst, «Geschichtsregion».

gemäss diesem Konzept also auf alle körperlichen Objekte ein, ohne aber irgendeine Rückwirkung derselben auf den Raum vorzusehen.[108] Jüngst haben nun Christof Dipper und Lutz Raphael vermittelnd zwischen den konträren Positionen dazu aufgerufen, die Koselleck'sche Skala – in einem Historikern eigenen pragmatischen Umgang mit Theorieangeboten – auszuschöpfen und sich nicht von einer kulturalistischen Engführung des Raumbegriffs gefangen nehmen zu lassen.[109] Dass niemand dem Raumdeterminismus das Wort reden möge, hielten sie wohl für selbstverständlich und liessen die Containerräume unerwähnt. Raum könne, so Dipper und Raphael, je nach Zugriff als Territorium, als Bild oder als Analyseinstrument und Kategorie der Verfassungs-, Sozial- und Politikgeschichte behandelt werden.[110]

An diese Aufforderung zum pragmatischen Umgang mit Theorieangeboten anschliessend, wird in der vorliegenden Studie Raum als Einheit gefasst, in der die curricularen Praktiken als Ausdruck der verschiedenen Wissen über Schule in ihrer Reichweite sichtbar und in ihrem soziokulturellen Kontext diskutierbar werden, ohne vorgängig bereits festzulegen, welche Aspekte dieses Kontextes zu diskutieren sind. Diese forschungspraktische Entscheidung schliesst an Karl Schlögels Aufruf an, «Raum, Zeit und Handlung wieder zusammenzudenken», um ein angemessenes Bild von der Welt zu bekommen.[111] Es sei jeweils der Ort, der diesen Zusammenhang aufrechterhalte, der ein «Vetorecht» gegen «Parzellierung und Segmentierung des Gegenstandes» habe, welche von einer arbeitsteilig organisierten Geschichtswissenschaft favorisiert würden. Insgeheim habe der Bezug auf den Ort immer ein Plädoyer für die Orientierung an einer das Nebeneinander und die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen ermöglichenden *histoire totale* enthalten, wenigstens als Idee oder Zielvorstellung.[112] Eine solche *histoire totale* hatte natürlich Fernand Braudel vor Augen, als er die Zeit flexibilisierte, indem er Geschichte als Übereinanderschichtung verschiedener Zeitdimensionen mit unterschiedlichen Rhythmen und Amplituden beschrieb, diese wiederum unterschiedlichen Dimensionen der Gesellschaft zuordnete und damit versuchte, einen Raum, nämlich das Mittelmeer, zu beschreiben. Bereits die Festlegung des Gegenstandes sei jeweils eine Entscheidung für eine Geschichtsphilosophie, das Thema einzugrenzen bedeute, es zu definieren, zu analysieren, zu rekonstruieren. Geschichte sei zwar geradezu

108 Grundlegend zu Raumkonzepten SCHROER, Räume, Orte, Grenzen; die Kritik am Containerraum S. 44. Eine vermittelnde Position zwischen deterministischen und konstruktivistischen Raumkonzepten vertritt etwa LÄPPLE, Gesellschaftszentriertes Raumkonzept.

109 DIPPER/RAPHAEL, «Raum», S. 40.

110 Ebd.

111 SCHLÖGEL, Im Raume, S. 24.

112 Ebd., S. 10.

mit der diachronen Perspektive, mit der Geschichtserzählung gleichgesetzt und diese als die objektive Methode *par excellence* bezeichnet worden, doch sei letztlich auch diese bloss eine Geschichtsphilosophie. «Wehe dem Historiker», rief Braudel daher aus, der glaube, die Vorfrage nach der Eingrenzung des Gegenstandes und damit der Entscheid für eine Geschichtsphilosophie stelle sich nicht. Bezüglich seines Gegenstandes bemerkte Braudel im Vorwort zur ersten Auflage seines Werkes zum Mittelmeer entsprechend, es sei eine komplexe, sperrige und aussergewöhnliche Persönlichkeit und man käme nicht weit, wollte man die Geschichte dem Duktus einer chronologischen Erzählung folgen lassen: «Man würde scheitern, wollte man über sie die Dinge ganz einfach so erzählen, wie sie sich ereignet haben.» Die Geschichte sei vielleicht doch nicht dazu verurteilt, nur eingefriedete Gärten zu erforschen.[113]
Ebenfalls vor der disziplinären Rezeption des *spacial* sowie des *cultural turn* beschäftigte sich auch die deutschsprachige Geschichtswissenschaft mit dem Raum. Dies geschah etwa unter der Zuordnung «Region» in einer eher struktur- als kulturgeschichtlichen Perspektive. So machte Ernst Hinrichs bereits Ende der 1980er-Jahre geltend, die Regionalgeschichte fasse Region nicht als staatlich-administrative Raumeinheit, sondern gründe vielmehr «auf tieferliegende[n] Strukturen im Bereich des Naturraums, der Siedlung, des Kulturraums, der Wirtschaft», womit der Blick eher auf «Bedingungen, Spielräume und Möglichkeiten menschlichen Handelns in der Geschichte als auf individuelle Motive, Entscheidungen und Handlungen» gelegt sei.[114] Dabei könnten Prozesse des Strukturwandels gerade an Regionen gut untersucht werden, wenn Bildungsgeschichte etwa als «Prozess der Kontaktnahme einer gegebenen Bevölkerung mit den Erscheinungsformen der Schriftlichkeit im Übergang von der ‹oralen› zur ‹schriftlichen› Kultur» untersucht werde.[115] Ein ebenfalls älteres, heute wegen der rassistischen und antisemitischen Positionen seines Autors weitgehend diskreditiertes Raumkonzept ist Hermann Aubins «Kulturraum».[116] Gerade im Zuge des *cultural* und des *spatial turn* wurde jedoch wieder ein zeitgemässer Umgang mit Aubins Erbe gesucht, weil Fragen nach Räumen mit historisch-kulturellen Gemeinsamkeiten in die Geschichtswissenschaft zurückdrängten. Eine aus der Feder von Edith Ennen stammende, an Aubin anschliessende Definition von Kulturraum wurde etwa

113 Braudel, Mittelmeer, Bd. 1, S. 15 f., 21.
114 Hinrichs, Regionalgeschichte, S. 18 f.
115 Ebd., S. 20.
116 Zu Aubins rassistischen und antisemitischen Positionen, welche er noch bis weit in die Sechzigerjahre vertreten habe, siehe Eduard Mühle: Der europäische Osten in der Wahrnehmung deutscher Historiker. Das Beispiel Hermann Aubin, in: Gregor Thum (Hg.): Traumland Osten. Deutsche Bilder vom östlichen Europa im 20. Jahrhundert, Göttingen 2006, S. 110–137, S. 131.

von Eric Piltz in seinen Überlegungen zum *spatial turn* oder bereits früher schon von Franz Irsigler an verschiedenen Stellen aufgegriffen[117] und ist auch für die vorliegende Arbeit nicht uninteressant. Kulturräume sind demnach «Verdichtungsgebiete zahlreicher Einzelmerkmale, unscharf an den Rändern, mitunter sich überschneidend, mitunter durch breite Grenzsäume getrennt, aus Kernraum und Ausstrahlungsraum bestehend, wobei mit der Weite der Ausstrahlung ihre Intensität abnimmt; sie sind ausserdem nicht konstant, sondern ständigen Wandlungen unterworfen».[118] Ernst Hinrichs merkte allerdings kritisch an, das aubinsche Kulturraumkonzept blende die strukturgeschichtlichen Perspektiven der Soziologie und der Demografie, welche vor allem im Kontext der Annales stark betont worden seien, bewusst vollständig aus.[119] Die Annales wiederum hätten dem Sozialen eine eindeutige Vorrangstellung eingeräumt, was die Möglichkeit einer konstruktiven Verbindung geschaffen habe, die etwa von Franz Irsigler tatsächlich genutzt worden sei. Irsigler regte an, Kulturräume, welche von einer variablen Zahl von Elementen konstituiert seien und auch als Diffusionsräume begriffen werden könnten, in Kombination mit enger gefassten Raumeinheiten zu erforschen, welche etwa Verbreitungsräume von Einzelkriterien wie Sprach- oder Konfessionsräume oder auch Naturräume und Kulturlandschaften umfassen könnten. Dabei spricht er sich für die Kombination und vergleichende Analyse dieser Kriterien aus, denn die Erarbeitung eines Raumbildes nach nur einem Kriterium sei noch wenig aussagekräftig, der volle Wert ergebe sich erst aus der Kombination und der vergleichenden Analyse.[120] Dabei weist Irsigler auch auf die Anwendung von Karten nicht als Mittel der Illustration, sondern als Mittel der Erkenntnis hin.[121] Für die vorliegende Arbeit ist dieser Vorschlag insofern anregend, als die in den einzelnen Kapiteln untersuchten Teilbereiche der Curricula als solche Einzelkriterien aufgefasst werden können, die in der Summe ihrer Ergebnisse, also der konkreten Entfaltungen eines Teilbereiches der Unterrichtspraktiken, allenfalls als curriculare Räume gedeutet werden können. Diese können dann ihrerseits wieder mit weiteren gesellschaftlichen Räumen verglichen werden. Dabei kommt diesen Entfaltungsräumen auch ein heuristischer Wert zu, an den die qualitativen Quellenauswertungen anschliessen und mit dem die konkurrierenden Wissen wie auch die Gründe für ihr Obsiegen oder Unterliegen diskutiert werden.[122] Ähnlich

117 Piltz, «Trägheit des Raums», S. 87 f.; Irsigler, Vergleichende Landesgeschichte, S. 42.; Irsigler, Raumkonzepte in der historischen Forschung, S. 17.
118 Edith Ennen, zitiert in Irsigler, Vergleichende Landesgeschichte, S. 42.
119 Hinrichs, Regionalgeschichte, S. 26.
120 Irsigler, Raumkonzepte in der historischen Forschung, S. 26.
121 Irsigler, Vergleichende Landesgeschichte, S. 43.
122 Zum Vorgehen siehe Kapitel 1.5.

wird heute in der osteuropäischen Geschichte mit dem transnational-vergleichenden Forschungsdesign der «Geschichtsregion» gearbeitet. Sie befasst sich vor allem mit nicht territorialisierten, epochengebundenen historischen Mesoregionen, wie etwa Ostmitteleuropa, Levante oder Eurasien. Diese werden als Arbeitshypothesen komparativen Analysen zugrunde gelegt und sollen dazu dienen, Cluster von transnationalen Strukturmerkmalen langer Dauer zu ermitteln und voneinander abzugrenzen.[123] Eine Geschichtsregion ist eine strukturgeschichtliche und räumliche Kategorie, die eine Region mit historisch ähnlichen Charakteristika bezeichnet, aber nicht durch geografische Grenzen bestimmt ist, sondern einen abstrakten und oszillierenden Raum als «fluktuierende Zone mit fliessenden Übergängen» konstituiert, dessen *longue durée* ihn von anderen Geschichtsregionen abgrenzt. Sie ist als heuristische Kategorie zur komparativen Forschung konzipiert, ist also weder essenzialistisch noch geodeterministisch gedacht, und hilft, transnationale gemeinsame Strukturen der Region zu beschreiben.[124] Besonders interessant an diesem Konzept ist die epochale Eingrenzung der Regionen und damit der Fokus auf ihre Prozesshaftigkeit in der Zeitdimension. Der angebliche Antagonismus zwischen Raum und Zeit wird relativiert, die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen sei dann eben nicht zwingend ungleichzeitig, wenn sie anstatt auf einen Zeitpunkt auf einen Zeitraum im Sinne eines historischen Prozesses bezogen werde, wozu vermehrt nicht nur synchrone, sondern eben diachrone Vergleiche vorgenommen werden müssten. Insbesondere der Hinweis auf anders als politische Grenzziehungen verlaufende, durch strukturelle Ähnlichkeiten konstituierte räumliche Einheiten, die sich vergleichend herausarbeiten liessen, aber auch auf die sowohl synchronen als auch diachronen Vergleiche ist für diese Arbeit von eminenter Bedeutung. Die Gleichzeitigkeit von Statik und Dynamik im Raum betont auch Hannes Siegrist, wenn er schreibt die vergleichende Geschichtswissenschaft betrachte den Raum einerseits als statisches Gebilde, andererseits aber auch als Ergebnis und Voraussetzung dynamischer Verräumlichungs- und Territorialisierungsprozesse.[125]

Während die Geschichtsregionen sich an Strukturmerkmalen orientieren, steht beim Konzept der «Zentralörtlichkeit», das der Städteforschung entstammt, die über Beziehungen realisierte Ausstrahlung eines Zentrums im Vordergrund, welche schliesslich raumkonstituierend wirke. Unter Zentralort wird dabei nicht nur die Stadt, sondern vielmehr jeder Ort verstanden,

123 Troebst, «Geschichtsregion»; Troebst, Introduction, S. 173.

124 Troebst zitiert hier die Definition von Arno Strohmeyer: «The term Geschichtsregion is a historical-structural spatial category typifying terminologically a region of relative historical uniformity which can by way of historical characteristics be identified as a part of Europe with specific peculiarity.» Troebst, Introduction, S. 176 f.

125 Siegrist, Perspektiven der vergleichenden Geschichtswissenschaft, S. 321.

der einen Überschuss an Gütern und Diensten produziert und so ein Gebiet versorgen kann. Der Zentralitätsgrad kann an der Reichweite und Intensität der Beziehungen zwischen Zentralort und Zentralbereich gemessen werden. Es wurde weiter vorgeschlagen, zu unterscheiden zwischen «dem Umland als dem intensiv verbundenen Nahbereich unterer Ordnung, dem Hinterland, das dem zentralen Ort ab mittlerer Ordnung in weitreichenderen Funktionen fest verbunden ist, und dem Einflussgebiet, wo nur höhere Beziehungen auf den städtischen Mittelpunkt gerichtet sind, während im Bereich der mittleren und unteren Funktionen schon Unterzentren dominieren oder konkurrieren». Die zentralörtlichen Funktionen müssten raumbindend und bereichsbildend sein und grundsätzlich alle Lebensbereiche erfassen, die forschungspraktisch drei Kategorien zugewiesen werden: dem politisch-herrschaftlich-administrativen; dem kultisch-kulturellen und dem wirtschaftlichen Bereich. Der Fokus der Zentralitätsforschung liegt dabei nicht in erster Linie auf dem Entdecken der Grenzen der Zentralräume, sondern eher auf der Bestimmung der Stärke der Funktionen.[126]
Auch die Soziologie hat Modelle entwickelt, welche zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen vermitteln, die sich in je eigenen Räumen entfalteten. Solche Räume entstünden durch Syntheseleistungen, welche Güter und Menschen über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse zusammenfassten. Räume könnten der Gesellschaft demnach nicht gegenübergestellt werden, weil sie durch sie entstünden. Vielmehr muss «die in der Konstitution von Raum erzielte Reproduktion von Strukturen […] auch eine Reproduktion räumlicher Strukturen sein». Das Räumliche sei somit eine spezifische Form des Gesellschaftlichen[127] und in der Konstitution von Räumen realisierten sich auch andere, etwa ökonomische, soziale oder rechtliche Strukturen. Die Struktur der Gesellschaft sei demnach Ergebnis von «Strukturgeflechten».[128] Dabei sei weniger von einer Übereinstimmung der verschiedenen Strukturen auszugehen als vielmehr von einer Vielheit verschiedener, hierarchischer und untereinander konkurrierender Räume auf einem Grund und Boden.[129] Ähnlich formuliert auch Siegrist aus historischer Perspektive: Durch Verdichtung und Verfestigung sozialer, symbolischer und materieller Ordnungen bildeten sich die «kulturell kodierten und sozial organisierten» Vergleichseinheiten, welche in einem «eigenartige[n] horizontale[n] und hierarchische[n] Verhältnis

126 Peter Schöller: Aufgaben und Probleme der Stadtgeographie, in: Erdkunde 7 (1953), S. 161–184, hier S. 172, zitiert in Irsigler, Raumkonzepte in der historischen Forschung, S. 19 f.
127 Löw, Raumsoziologie, S. 158–198, Zitat S. 167.
128 Ebd., S. 172.
129 Ebd., S. 234.

von Beeinflussungen, Vermischungen, Überlappungen und Überlagerungen» stünden. Letzteres stelle in der vergleichenden Forschung den Ausgangspunkt für die Frage nach Ähnlichkeiten und Unterschieden und nach dem Allgemeinen und dem Besonderen dar.[130]
Obwohl die Räume alle auf lokalen Materialisierungen fussen, müssen sie keineswegs geografisch zusammenhängend sein. Eckhardt Fuchs und Sylvia Kesper-Biermann sprachen in dem Zusammenhang etwa von *translocal spaces.* Solche Räume bilden «kognitive Karten», auch *mental maps* genannt, die Ausdruck von Vorstellungen, Identitäten und Grenzen sind, welche im Sinne Andersons[131] immer wieder neu «erfunden» würden,[132] oder «kulturelle Landkarten», wobei Kultur «zeitlich und und [sic] räumlich relativ stabile Deutungsmuster und Werte, die von einer Gruppe von Menschen geteilt und zur Interpretation der ‹Wirklichkeit› benutzt werden», bezeichnet.[133] Nach Saskia Sassen konstituieren etwa die *global cities* einen Raum, weil sie mit anderen *global cities* mehr Gemeinsamkeiten aufweisen als mit anderen Regionen innerhalb ihrer Nationalstaaten. Gleichzeitig sind sie allerdings sehr wohl auch national verortet.[134] Räume seien daher nicht als in- oder nebeneinander geschachtelte Behälter, sondern als «fliessende Netzwerke» zu verstehen, die auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen (transnational, national, lokal) eingebunden sind.[135]
Im Hinblick auf die vorliegende Studie gilt es daher einerseits, die curricularen Praktiken als Räume zu beschreiben, in denen sich Schulwissen entfaltet, und andererseits zu prüfen, ob sich die so hervortretenden curricularen Räume mit anderen in der Forschung bereits beschriebenen Räumen, etwa ökonomischer, sozialer, wissenschaftlicher oder politischer Art, deckten. Räume werden dazu als sich in den curricularen Praktiken ausdrückende, momentan erfasste, jedoch nie gänzlich stabile Wissensordnungen mit bestimmten Reichweiten verstanden, welche sich auf das Handeln der sich im Raum bewegenden Akteure auswirken, ohne dieses aber zu determinieren. Der heuristische Zugriff auf das Thema über den Raum ermöglicht es, sowohl synchrone als auch diachrone Zusammenhänge zu diskutieren, etwa sozioökonomische, diskursive oder historisch-tradierte im Sinne pfadabhängiger Bedingungen oder Erfahrungen, aber auch Erwartungen bezüglich der Curricula in Betracht zu ziehen.

130 Siegrist, Perspektiven der vergleichenden Geschichtswissenschaft, S. 321.
131 Benedikt Anderson: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts, Berlin 1998 (Original in Englisch 1983).
132 Fuchs/Kesper-Biermann, Regionen in der deutschen Staatenwelt, S. 13.
133 Siegrist, Perspektiven der vergleichenden Geschichtswissenschaft, S. 322.
134 Entsprechende Konzepte von der amerikanischen Soziologin Saskia Sassen, hier referiert bei Löw, Raumsoziologie, S. 104 f.
135 Ebd., S. 108.

1.5 Anlage der Untersuchung und Vorgehen

An die Feststellung einer permanenten Zirkulation von Wissen über Schule anknüpfend fragt die vorliegende Studie danach, zu welchen Ausprägungen der Curricula sich Normen eines Fachdiskurses, aber auch obrigkeitliche und später staatliche Normsetzungen mit tradierten Normen und Praktiken vor Ort vermischten und mit welcher Reichweite sich die so erhobenen Wissensordnungen entfalteten. Dabei interessiert neben der Beschreibung der Praktiken, ob sich über den «Lokalismus»[136] hinausweisende, wiederholt ähnliche Entfaltungsräume der curricularen Praktiken im Sinne soziokulturell codierten sowie staatlich-administrativ und politisch organisierten Wissens über Schule nachweisen lassen, die dann als curriculare Räume gedeutet würden. Curriculare Räume wären demnach Abbilder einer Wissensordnung, indem sie eine Gruppe von Orten mit in verschiedenen untersuchten Teilbereichen der Curricula ähnlich ausgeprägten Praktiken umfassen. Die so formulierte Fragestellung gründet auf der Annahme, obrigkeitlich-staatliche oder fachdiskursive Normen würden bei ihrer Rezeption vor Ort nicht einfach übernommen, sondern in Prozessen der De- und Rekontextualisierung als Amalgame von tradiertem und rezipiertem Wissen jeweils neu realisiert.[137]
Auf dem Weg zur Beantwortung der Frage werden zunächst für jeden untersuchten Teilbereich der Curricula sowie für jeden Zeitpunkt die sich jeweils auf das gesamte Untersuchungsgebiet erstreckenden Normen in Gestalt von Gesetzen, Ordnungen und zeitgenössischen Fachdiskursen dargestellt, um anschliessend die Praktiken vor Ort in ihrer Nähe und Distanz dazu zu beschreiben. Erhoben werden, wo immer möglich, die curricularen Praktiken der einzelnen Schulorte, um dann vergleichend die Entfaltung ähnlicher Praktiken im Untersuchungsraum zu eruieren. Im Hauptteil wird daher für jeden untersuchten Teilbereich der Curricula aufgezeigt, welche unterschiedlichen Ausprägungen curricularer Praktiken sich in Auseinandersetzung mit für das gesamte Untersuchungsgebiet gültigen Normen herausgebildet hatten und wie sich die unterschiedlichen Praktiken über das untersuchte Gebiet verteilten. An diese Darstellung der curricularen Teilbereiche schliesst die erst in der synoptischen Zusammenschau der Teilergebnisse beantwortbare Frage nach curricularen Räumen an. Gab es Orte, die für unterschiedliche Teilbereiche jeweils ähnliche Ausprägungen der Curricula aufwiesen? Wenn sich gewisse Ensembles von Orten immer wieder ähnlich zu den beschriebenen Normen

136 Neugebauer, Kultureller Lokalismus und schulische Praxis.
137 Siehe dazu Kapitel 1.1; auch die obrigkeitlich-staatliche und fachdiskursive Normsetzung wird als Ergebnis von Wissenszirkulation begriffen, in dieser Studie aber nicht untersucht.

verhielten, dürfte dies kaum dem Zufall geschuldet gewesen sein. Vielmehr soll dies als Ausdruck ähnlicher Wissensordnungen gedeutet werden, die lokal unter den jeweils gegebenen Voraussetzungen als curriculare Praxis soziokulturell codiert sowie staatlich-administrativ und politisch organisiert wurden. Die wiederholte Entfaltung von curricularen Praktiken und somit auch von Wissen über Schule im Raum nach ähnlichem Muster wird schliesslich mit dem Begriff des curricularen Raumes eingefangen.
Die Curricula werden für die Untersuchung in Teilbereiche, wie etwa Lesen, Realien, Schullokal oder Klasseneinteilung, zerlegt, welche zunächst auf der Basis jeder einzelnen Schule für die untersuchten Zeitpunkte beschrieben werden. Jedem dieser Teilbereiche ist ein Kapitel der Arbeit gewidmet, das jeweils sowohl die virulenten Normen als auch die unterschiedlichen Ausprägungen der curricularen Praktiken darstellt und schliesslich die Entfaltungsräume ähnlicher Ausprägungen der Curricula in der synchronen und diachronen Dimension beschreibt. Diese Kapitel werden jeweils quellennah strukturiert. Das heisst, es werden zunächst für jeden Bereich normative oder auch praktische Verschiebungen beschrieben und damit markiert, was in der Zeit selbst gerade zur Disposition stand. Beschrieben wird die Etablierung neuer Normen, welche etablierte Praktiken delegitimierten. Wie weit der Gültigkeitsbereich einer neuen Norm war und wie explizit diese war, ist damit nicht entschieden. Zuweilen wurden vor Ort praktische Neuerungen eingeführt, die das normative Gefüge auf staatlicher oder fachdiskursiver Ebene kaum bewegten, zuweilen wurden lokale Praktiken aber auch durch neue Normen in den Gesetzen oder im pädagogischen Fachdiskurs herausgefordert. Konkret erfolgten solche Verschiebungen etwa durch die Einführung eines neuen Lehrmittels, einer neuen Methode, eines neuen Faches oder auch durch eine neue Art der Unterrichtsorganisation. Diese Verschiebungen und Kontroversen lenken den Blick auf Wissensbereiche, deren Ordnung gerade neu ausgehandelt wurde, deren alte, etablierte oder institutionalisierte Formen sich also zu verflüssigen im Begriff waren, um schliesslich entweder einer neuen Wissensordnung zu weichen oder über längere Zeit umkämpft zu bleiben.
Zur allgemeinen Orientierung wird zu Beginn des jeweiligen Kapitels jeder Teilbereich mit seinen zu bearbeitenden normativen und praktischen Verschiebungen kurz eingeführt und damit die Wissensordnung mit ihren umkämpften Bereichen skizziert. Auf die Beschreibung der beobachtbaren normativen und praktischen Verschiebungen insgesamt folgt jeweils die detaillierte Darstellung der entsprechenden lokalen curricularen Praktiken, deren Nähe und Distanz zu den Normen genauso diskutiert wird wie die Entfaltungsräume jeweils ähnlicher Praktiken. Diese Entfaltungsräume zeigen lokale Wissensordnungen

auf, deren Begründungen sowie De- und Relegitimation über die qualitativen Quellenauswertungen herausgearbeitet werden. Dazu werden Argumente verschiedener Akteure für oder gegen debattierte Neuerungen dargestellt. Vorbereitend auf die im Schlussteil diskutierte Frage nach curricularen Räumen werden zudem die räumlichen Verteilungen der einzelnen Praktiken in den curricularen Teilbereichen in ihren Überlappungen mit anderen räumlichen Verteilungen, wie etwa der Erwerbsstruktur oder auch kulturellen Orientierungen (zum Beispiel aufklärerische Sozietäten), analysiert.[138] Es sind diese Verteilungen, die im Schlussteil auf Wiederholungen geprüft werden, um wiederholt ähnlichen Entfaltungsräume für die untersuchten Teilbereiche zu beschreiben. Erst wenn sich curriculare Praktiken für mehrere untersuchte Teilbereiche wiederholt ähnlich im Raum verteilen, soll von einem curricularen Raum die Rede sein.

Zur Visualisierung der Verteilungen curricularer Praktiken im untersuchten Gebiet werden Karten verwendet, die mit einer Geoinformationssoftware (ArcGIS) erstellt wurden. Sie basieren auf geografischen Koordinaten für jeden eruierten Schulort zu jedem untersuchten Zeitpunkt, welche mittels Excelformeln von reinen Papierblattkoordinaten zu schweizerischen Landeskoordinaten mutiert wurden. Dazu wurden die Papierkoordinaten auf ihren einzelnen Erfassungsblättern der historischen Karten mithilfe von Excelformeln in ein lokales zusammenhängendes Koordinatensystem umgerechnet und diese anschliessend im geografischen Informationssystem (GIS) mithilfe von Passpunkten ins Landeskoordinatensystem transformiert. Diesen Koordinaten konnten schliesslich die in den Quellen erhobenen Werte für die untersuchten curricularen Teilbereiche zugewiesen und so auf den Karten dargestellt werden. In einer ersten Arbeitsphase wurde zudem zur visuellen Plausibilisierung der Erhebung mit dem Java Applet MAPresso gearbeitet. Auf den Karten wurden die Namen der Schulorte aus Platzgründen abgekürzt, die Kurzformen der Namen sollten jedoch immer noch auf den vollen Namen verweisen. Ein alphabetisches Verzeichnis mit den Auflösungen der Kurznamen sowie der Zuordnung der Orte zu den Kirchgemeinden findet sich für jeden untersuchten Zeitpunkt im Anhang.

Um die Diskussion der Ergebnisse terminologisch einigermassen konsistent bewältigen zu können, werden Angaben zur Lage eines Ortes im untersuchten Gebiet für das gesamte 18. Jahrhundert mithilfe der Kirchenkapitel gemacht, sodass ein Ort also als im Kapitel Kyburg, im Kapitel Eglisau etc. gelegen bezeichnet wird. Damit soll keineswegs das Kirchenkapitel als Einflussgrösse

138 Zur groben Orientierung hinsichtlich der Verteilung der Protoindustrie sowie der Formen der Landwirtschaft siehe die entsprechenden Karten im Anhang.

auf die Curricula stark gemacht, sondern lediglich eine konsistente und von ortsunkundigen nachvollziehbare Diskussion der kartografischen Ergebnisse ermöglicht werden. Dies erscheint für den Zeitschnitt 1771 ohnehin gerechtfertigt, da die Kirchenkapitel auch mit der normativen Ausgestaltung und Aufsicht der Volksschulen betraut waren. 1799 verbleibt die lokale Schulaufsicht zwar bei den Pfarrern, diese werden administrativ allerdings neu den helvetischen Distrikten zugeordnet. Die administrative Umbettung hatte bis zum untersuchten Stichjahr 1799 jedoch kaum Auswirkungen auf die lokale Aufsichtspraxis,[139] weshalb es angesichts einer dadurch herzustellenden begrifflichen Konsistenz sinnvoll erschien, auch für diesen Zeitschnitt weiter mit den Namen der Kirchenkapitel zu operieren und so die Einführung von neuen Distriktnamen zur Bezeichnung derselben Gebiete zu vermeiden. Für den Zeitschnitt 1834 wurden zur Verortung der Curricula dann allerdings die damals gebräuchlichen Bezirkseinteilungen und -namen hinzugezogen und, wo dies sinnvoll erschien – etwa bei Vergleichen –, mit doppelter Benennung auf die entsprechenden Kirchenkapitel verwiesen.[140]
Abschliessend werden die zu analytischen Zwecken in Teilbereiche zerlegten Curricula in einer Zusammenschau diskutiert. Dies erfolgt nach den drei die einzelnen Kapitel strukturierenden Aspekten der Fragestellung: Zunächst werden die normativen Verschiebungen in Fachdiskurs und Gesetzen dargestellt, anschliessend diejenigen in den curricularen Praktiken vor Ort, um darauf aufbauend schliesslich die Frage nach curricularen Räumen, das heisst nach wiederholt ähnlichen Entfaltungsräumen bestimmter curricularer Praktiken in unterschiedlichen untersuchten Teilbereichen, zu beantworten.

1.6 Quellenkorpus und Auswahl der untersuchten Zeitpunkte

Die oben formulierte Fragestellung erfordert ein entsprechend homogenes Quellenmaterial, welches ähnliche Angaben zu jeder Schule im untersuchten Gebiet liefert und es somit erlaubt, vergleichende Aussagen über lokale Schulpraktiken zu machen. Besonders gut geeignet sind für die vorliegende Untersuchung daher Schulumfragen und Schulberichte, die meist gleichzeitig erhobene, flächendeckende Angaben über vergangene schulische Praktiken enthalten. Für die

139 De Vincenti/Grube/Rosenmund, Öffentliche Schulaufsicht, und De Vincenti/Grube, Schulaufsicht zwischen pastoraler Inspektion und behördlicher Administration.

140 Die entsprechenden Gebietseinteilungen sind auf zwei Karten im Anhang ersichtlich. Zudem können Zuordnungen von Schulorten zu Kirchgemeinden sowie von Kirchgemeinden zu den Verwaltungseinheiten für jeden untersuchten Zeitpunkt den entsprechenden Tabellen im Anhang entnommen werden.

hier untersuchte Übergangszeit vom Ancien Régime zur liberal-demokratischen Verfassung kann hauptsächlich auf zwei Schulumfragen sowie auf regelmässig erstellte Berichte durch Laienschulaufsichtsbehörden zurückgegriffen werden. Der erste untersuchte Zeitpunkt ergibt sich so aus den Erhebungsjahren der ersten erwähnten Schulumfrage: 1771/72.[141] Die Umfrage wurde nicht von der zuständigen Schulverwaltungsbehörde, sondern von einer der vielen Sozietäten, die sich in Zürich während des 18. Jahrhunderts regelmässig versammelten, angeregt. Es waren die mit der Schulaufsicht betrauten geistlichen Mitglieder dieser Gesellschaft, die sich für die Durchführung einer breiten Erhebung zu den Landschulen eingesetzt hatten. Sie waren allesamt Pfarrer, die sich sehr nahe an oder sogar in den Regierungskreisen bewegten. Die Umfrage zielte auf eine allgemeine Verbesserung des Schulwesens im Hinblick auf eine moralische Hebung der Gesellschaft insgesamt. Unmittelbarer Anlass dazu war 1771 die in ganz Europa wütende Hungerkrise, welche man im Kreis der Zürcher Pfarrer als Gottesstrafe interpretierte. Man war daher bestrebt, der Not mit der Hebung des sittlich-moralischen Zustandes der Bevölkerung zu begegnen. Zu diesem Zweck sollte die Volksschule reformiert werden. Zwar gab es in jeder Pfarrgemeinde bereits mindestens eine Schule, diese brachte jedoch in der Wahrnehmung der reformorientierten Pfarrer nicht das gewünschte Resultat, nämlich die Landbevölkerung zu sittlichem Verhalten zu erziehen. Grundlage der Reform sollten fundierte Defizitbeschreibungen sein, weshalb man 1771 die gross angelegte Schulumfrage veranstaltete.[142] Die Umfrage umfasst 81 Fragen, davon betrifft der weitaus grösste Teil direkt die Praktiken des Unterrichts (30 Fragen), weiter widmet sich ein erster Teil dem organisatorischen Rahmen der Schulen und ein letzter Teil von elf Fragen der Wirksamkeit des Unterrichts. Leider erfasste die Umfrage nur die Landschulen, sodass für die Schulen der Stadt Zürich und für das entsprechende Stichjahr keine vergleichbaren Quellen vorliegen. Es existieren aber andere Verwaltungsakten sowie Verzeichnisse der Schülerinnen und Schüler von vier der sieben städtischen Hausschulen, die allerdings auf das Jahr 1776 zurückgehen.[143] Da sie nicht das Stichjahr 1771/72 abbilden und auch nicht vollständig sind, wurden die Angaben, welche sie über den Schulalltag der 1770er-Jahre

141 Die Antworten auf die Umfrage liegen in einer Edition vor: CD-ROM in: Tröhler/Schwab, Volksschule im 18. Jahrhundert. Die im Text verwendeten Zitate sind dieser Edition entnommen. Auf die Übernahme der diversen editorischen Sonderzeichen sowie auf in der Edition ausgewiesene Streichungen im Originaldokument wurde zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet.

142 Zum Entstehungskontext der Umfrage siehe Schwab, Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu wissen.

143 Der Bestand zu den städtischen Hausschulen mit den erwähnten Verzeichnissen findet sich unter der Signatur StAZH, EI 18.1.

liefern, zwar vergleichend in die Diskussionsteile der Arbeit mit einbezogen, nicht aber in die Karten integriert. Für die deutschen Schulen und die Lateinschulen der Stadt Zürich ist die Quellenlage 1771 noch schlechter. Etliches Material liegt zwar vor, dabei handelt es sich aber grösstenteils um Quellen, welche im Zusammenhang mit ihrer Reform entstanden sind und somit einerseits normativ und andererseits prospektiv ausgerichtet sind und kaum Rückschlüsse auf alltägliche Praktiken des Schulalltages zulassen.[144]
Eine nächste Schulumfrage führte der Bildungsminister Philipp Albert Stapfer kurz nach der helvetischen Revolution 1799 im gesamten Gebiet der neu geschaffenen Republik durch. Sie bezweckte eine Beschreibung des Status quo der Schulen in seinem durch die Revolution neu konstituierten Verwaltungsgebiet. Im Unterschied zu der Umfrage von 1771/72 richtete sich Stapfer mit seinem Fragebogen direkt an die Lehrer.[145] Auch diese Umfrage zerfällt in drei grosse Teile. Der erste Teil zur Schulorganisation erfragt, in welchen Dörfern Schulen existierten, welche Einzugsgebiete diese Schulen hatten oder wie lange die Schulwege der Kinder waren. Ein zweiter Teil widmet sich dem Unterricht, dabei interessierten etwa Schulfächer und -bücher oder die Schulzeit pro Tag im Winter und im Sommer. Der letzte und längste standardisierte Teil schliesslich erhebt ökonomische Eckdaten. Wer finanzierte die Schule? Bezahlten die Kinder Schulgeld? Bestand ein Schulhaus? Wie setzte sich der Lohn des Schulmeisters zusammen? Der Fragebogen schliesst mit der Aufforderung, bei Bedarf Anmerkungen hinzuzufügen.
Diese beiden Umfragen bilden quellenmässig das Kernstück der vorliegenden Untersuchung und ermöglichen es unter punktuellem Zuzug weiterer Akten zum Zürcher Stadt- und Landschulwesen im Ancien Régime und in der Helvetik, die Curricula der 326 respektive 376 Schulen einzeln zu beschreiben und diese Einzelfälle hinsichtlich ihrer Entwicklungen zu vergleichen. Aufgrund dieser hervorragenden Quellenlage liegt der Schwerpunkt dieser Studie auf den Schulpraktiken 1771/72 und 1799. Die Antworten auf die Umfrage von 1771 fallen hinsichtlich ihrer Länge und Ausführlichkeit sehr unterschiedlich aus. Auch waren die antwortenden Pfarrer jeweils für die Aufsicht aller in ihrer Kirchgemeinde befindlichen Schulen zuständig. Ihre Berichterstattung ist allerdings hinsichtlich des Geltungsbereichs nicht immer klar. Gibt der

144 Für die Lateinschulen siehe StAZH, EI 17.2; für die deutschen Schulen StAZH, EI 18.1, sowie StAZH, EI 18.2. Eine ähnliche Situation besteht bezüglich der 1773 neu geschaffenen Real- und Kunstschule: StAZH, EI 19.1a und EI 19.1b. Zur Stadtschulreform existiert eine reichhaltige Aktensammlung von Stadtschreiber Hans Caspar Landolt, die über zwei Bände den Zeitraum 1765–1787 abdeckt: StAZH, E II 491 und E II 492.

145 Diese Umfrage wird zurzeit in einem grossen, vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungs- und Editionsprojekt in gesamthelvetischer Perspektive aufgearbeitet. www.stapferenquete.ch.

Pfarrer eine einheitliche Antwort, ohne nach den einzelnen Schulen zu differenzieren, bleibt offen, ob sich seine Aussage tatsächlich auf alle Schulen gleichermassen bezog und er deshalb nur eine generelle Formulierung wählte oder ob der Pfarrer etwa die Hauptschule des Kirchortes vor Augen hatte und die anderen Schulen nicht erwähnte, weil er sie nicht kannte oder vergass. Für die Auswertung der Umfrage wurde eine einzige Antwort als für alle Schulen gleichermassen gültige Antwort gewertet, sofern keine differenzierenden Bemerkungen dazu notiert worden waren. Dies hat möglicherweise für 1771 eine gewisse nicht der damaligen Realität entsprechende Homogenisierung der beschriebenen Schulpraktiken herbeigeführt. Zuweilen fehlen 1771 ganze Antworten auf gewisse Fragen, manchmal beinhalten sie aber auch regelrechte kleine Traktate, welche insbesondere für die Darstellung des zeitgenössischen Reformdiskurses herangezogen wurden. Die Antworten auf die Umfrage von 1799 sind tendenziell vollständiger, fallen aber meist sehr knapp aus, sodass sich die beiden Umfragen in gewissen, zwischen 1771 und 1799 eher stabil bleibenden Bereichen auch gegenseitig ergänzen und vereint einen differenzierten Blick auf die Schulpraktiken des Ancien Régime ermöglichen. Zwar liegt der Zeitpunkt der Durchführung der Stapfer-Enquete in der Helvetik, doch gibt er den Blick auf Schulpraktiken frei, welche sich während des Ancien Régime etabliert hatten und bis zum Zeitpunkt der Umfrage kaum von den helvetischen Reformvorhaben tangiert worden waren, sodass man 1799 kaum von helvetischen Schulpraktiken sprechen kann.[146] Dennoch werden die beiden Umfragen auch vergleichend ausgewertet, denn auch während der letzten Jahre des Ancien Régime veränderten sich Aspekte der schulischen Praxis sowie normative Setzungen die Schule betreffend sowohl im legislativen als auch im fachlich-diskursiven Bereich. In die Darstellung aufgenommen wurden die Vergleiche allerdings nur dann, wenn sich auch tatsächlich Unterschiede beschreiben liessen. Andernfalls wurden die Angaben, um Redundanzen zu vermeiden und die Quellen optimal auszuschöpfen, komplementär verwendet.

Für die Zeit nach den liberalen Umwälzungen von 1831 wird auf die Berichte der neu eingerichteten Laienschulpflegen auf Bezirksebene zurückgegriffen.[147] Es handelt sich dabei um die Berichterstattung einer mittleren Schulaufsichtsbehörde, welche eigene Beobachtungen mit den Berichterstattungen der un-

146 Bereits Klinke stellte fest, das Unterrichtsverfahren, der Lehrstoff, die Klasseneinteilung und anderes mehr habe sich in den dreissig zwischen den Umfragen liegenden Jahren nicht verändert. Klinke, Volksschulwesen, S. 52.

147 Zu den politischen Umwälzungen und dem Wandel der Schulaufsichtsbehörden siehe De Vincenti/Grube/Rosenmund, Öffentliche Schulaufsicht, und De Vincenti/Grube, Schulaufsicht zwischen pastoraler Inspektion und behördlicher Administration.

teren in den Gemeinden ansässigen Schulpflegen zu neuen, ganze Bezirke umfassenden Berichten zusammenzog. Somit wurde es möglich, die gut 400 Schulen des untersuchten Gebiets insgesamt zu untersuchen. Ihre Berichterstattung wurde nach einem zwar offenen, aber ebenfalls vorstrukturierten Fragenschema abgefasst und die Angaben meist nach einzelnen Schulen aufgeschlüsselt.[148] Die Berichterstattung der Bezirksschulpflegen erfolgte ab 1832 jährlich. Die Berichtsstruktur bildete sich allerdings erst allmählich heraus. Ab 1833 wurden in dieser Reihenfolge folgende Punkte abgehandelt:

- Visitationen (kleine Tabelle, wer wo visitiert hat)
- summarische Berichte über die Schulprüfungen
- Bezeichnung der Lehrer 1. die sich durch ihre Leistungen auszeichnen; 2. deren Leistungen nur teilweise oder gar nicht befriedigen; 3. deren sittlicher Wandel gerechtem Tadel unterliegt; 4. Todesfälle und Anstellungen
- Mitteilungen über Schullokale und Lehrmittel
- summarische Berichte über die Verrichtungen der Gemeindeschulpflegen
- über die Schulgenossenschaften

Auch diese Berichte können somit kaum als standardisiert bezeichnet werden, weshalb sie noch schwieriger quantitativ auszuwerten sind als diejenigen von 1771 und 1799.[149] Umfang und Ausführlichkeit der Berichterstattung fielen in den einzelnen Bezirken sehr unterschiedlich aus und hingen von verschiedenen Faktoren, wie etwa der Motivation der rapportierenden Pfarrer, ab. Auch variierte die Berichterstattung im chronologischen Verlauf sehr. Gleichwohl sind die Berichte der Bezirksschulpflegen für die vorliegende Untersuchung, insbesondere für die Beschreibung der Lernbereiche, eine gute Quelle. Sie ermöglichen es, die einschlägigen Informationen bezüglich der 402 untersuchten Curricula zu erheben. Dies gelang vor allem über die Prüfungsberichte für die Lernbereiche und über die entsprechenden Kapitel, etwa zu den Lehrmitteln, relativ gut, schwieriger war es hinsichtlich der Schulzeit oder auch des Betreuungs- oder des Geschlechterverhältnisses. Nicht in jedem Kapitel war es so in gleichem Masse möglich, die Untersuchung für das letzte Stichjahr 1834 vollständig auf den einzelnen Schulen basierend durchzuführen. Punktuell wurde daher auf Passagen der Berichte zurückzugegriffen, welche Aussagen nicht einzelnen Schulen, sondern ganzen Schulgemeinden zuordneten. Auch wurde weiteres Quellenmaterial beigezogen, das Angaben bezirksweise gebündelt beinhaltete.

148 Jahresberichte der Bezirksschulpflegen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1831/32 bis 1835, StAZH, U 30a 1.

149 Darauf verweist etwa auch Landwehr, Policey im Alltag, S. 225, wenn er versucht, Listen, Tabellen und Berichte mit Zahlen zu Schulversäumnissen aus dem 17. Jahrhundert quantitativ zu erfassen. Zu Möglichkeiten und Grenzen quantitativer Auswertungen von Visitationsprotokollen um 1800 vgl. auch Grube, Das niedere und mittlere Schulwesen, S. 278–289.

Dieses Vorgehen hat eine im Prinzip zwar wünschbare, im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht leistbare systematische Hebung von Quellenmaterial aus Archivbeständen über 400 einzelne Schulorte ersetzt und so ermöglicht, die vergleichende Perspektive mindestens auf Bezirksebene, oft aber weiterhin auf der Ebene jedes einzelnen Schulortes, auch für das letzte untersuchte Stichjahr, überall durchzuhalten. Grundsätzlich wurden stets die Berichte von 1834 ausgewertet, bei spärlichen oder fehlenden Angaben allerdings auf die Berichte im Folge- und/oder im Vorjahr zurückgegriffen. So wurde etwa für den Bezirk Bülach durchgehend der Bericht aus dem Jahr 1835 verwendet, da derjenige von 1834 sehr schmal ausgefallen ist und beispielsweise kaum auf die unterrichteten Lernbereiche eingeht. 1833/34 erschien als sinnvolles Berichtsjahr, weil dann die Berichterstattung bereits etabliert und das neue Schulgesetz seit drei, das Unterrichtsgesetz seit zwei Jahren in Kraft war. Dagegen könnte man einwenden, das Stichjahr liege viel zu nahe am Zeitpunkt der Gesetzeserlasse, und Neuerungen hätten sich so noch kaum etablieren können. Doch untersucht die vorliegende Arbeit nicht die Implementation von Gesetzen, sondern geht vielmehr davon aus, dass Gesetze oftmals diskursiv und praktisch bereits vorhandene Wissen in einen Gesetzesstatus erheben.[150] Gerade um den Zeitpunkt des Erlasses dürften daher besonders deutliche Unterschiede bezüglich der lokalen Unterrichtspraktiken sichtbar werden, die wiederum von besonderem Interesse für die hier gestellte Frage nach curricularen Räumen sind.
Für die vorliegende Untersuchung wurden also aus den Bezirksschulpflegeberichten vor allem die Kapitel über den Gang der Schulprüfungen sowie über die Schullokale ausgewertet. Dort konnten einerseits Angaben zu den unterrichteten Lernbereichen und deren inhaltlicher Ausrichtung gefunden werden, da kaum davon auszugehen ist, dass Fächer geprüft wurden, die nie Gegenstand des alltäglichen Unterrichts waren. Auch geben die Kommentare zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler oft Einblicke in das Fachverständnis und zuweilen auch Auskunft über die verwendeten Lehrmittel. Zudem enthalten die ausgewerteten Kapitel Angaben zu den Schullokalen und ihrem Zustand. Für die allgemeine Haltung der Schulgenossenschaften gegenüber der Schule und insbesondere der Reform der 1830er-Jahre wurden ausserdem die Kapitel zu den Lehrmitteln und zu den Schulgenossenschaften durchgesehen.
Die Arbeit mit Berichten über schulische Praktiken bringt eine durch den Beobachter verursachte Filterung der damaligen Schulrealität mit sich, welche sich gewissermassen verdoppelt, indem der Bericht bei der Auswertung wiederum selektiv rezipiert wird. Auf vergangene Schulrealitäten kann selbstver-

150 Ein ähnliches Verständnis von der Entstehung gesetzlicher Normen etwa bei Landwehr und Grube. LANDWEHR, Policey im Alltag; GRUBE, Das niedere und mittlere Schulwesen, S. 400.

ständlich nicht mehr zugegriffen werden, dies kann nicht der Anspruch der vorliegenden Studie sein, weshalb sie auch den aktuell wieder verwendeten Begriff Schulwirklichkeit vermeidet.[151] Die Beobachtungen und Wahrnehmungen der Pfarrer sowie der Bezirksschulpflegen waren sicherlich selektiv und wurden durch bestimmte Vorannahmen und Interessen geleitet, die den Berichten selbst nicht immer zu entnehmen sind. Insbesondere die Bezirksschulpflegen mussten vor dem Erziehungsrat jährlich Fortschritte und Defizite der Volksschulen offenlegen und sie wussten entsprechende Erwartungen der Oberbehörde zu bedienen und dazu etwa Missstände zu marginalisieren. Hierbei schlossen sie an etablierte Wissen an, präsentierten also das «Sagbare»[152] oder sie zogen sich nach erfolglosem Engagement zurück, sodass die Berichte in den Folgejahren schmaler und somit auch weniger aussagekräftig ausfielen. Dieses Problem kennt jede Berichterstattung an die Obrigkeit oder an Vorgesetzte. Die Antworten der Lehrer auf die Stapfer-Umfrage sind in einer Situation revolutionärer Unsicherheit aber auch der Möglichkeit einer Veränderung des Status quo entstanden. Denkbar wäre daher etwa eine Akzentuierung der Missstände, um (finanzielle) Hilfe vom Bildungsminister zu erhalten, oder aber eine möglichst positive Darstellung, um sich selbst und die eigene Gemeinde in ein möglichst gutes Licht zu rücken. Diese Effekte dürften sich über die Gesamtzahl der Antworten gleichmässig verteilen und damit relativieren. Die in der vorliegenden Untersuchung ausgewerteten Jahresberichte wie auch die Antworten auf die beiden Schulumfragen in ihren Kombinationen mit weiteren Aktenbeständen die Volksschulen betreffend stellen daher eine Basis dar, auf der Ergebnisse der Handlungen und Praktiken der Akteure, welche Schule vor Ort realisierten, als Curricula beschreibbar werden – insbesondere aufgrund ihrer sehr schulnahen Entstehungskontexte sowie ihrer ungewöhnlichen Reichhaltigkeit.

1.7 Auswahl der untersuchten Schulorte

1.7.1 Vorgehen bei der Ortsauswahl

Bislang fehlen in der einschlägigen Literatur vollständige Bestandsaufnahmen der Zürcher Volksschulen zu den drei hier untersuchten Zeitpunkten. Auch die eingereichten Antworten auf die beiden Schulumfragen bilden nicht alle im untersuchten Gebiet existierenden Schulen ab, da der Rücklauf der Ant-

151 Zuletzt wieder bei Töpfer, Freyheit der Kinder, S. 17.
152 Landwehr, Geschichte des Sagbaren.

wortbogen jeweils lückenhaft blieb. Orte, an denen es eine Schule gab, wurden trotz fehlender Umfrageantworten in die Liste der Schulorte aufgenommen. Zum einen, weil diese Listen eine Übersicht über alle Orte bieten, welche zu den untersuchten Zeitpunkten eine Schule unterhielten, und damit eine Forschungsdesiderat erfüllen, zum andern, weil so Angaben aus zusätzlich hinzugezogenen Aktenbeständen eingefügt oder einordnend diskutiert werden konnten. Die Erstellung solcher Listen für die Jahre 1771/72, 1799 und 1834 war daher ein notwendiger erster Arbeitsschritt, um daran anschliessend die zu untersuchende Auswahl an Einzelschulen treffen zu können.[153]
Um die Ausprägungen der Curricula auf der Ebene einzelner Schulen vergleichen und als Ausdruck soziokulturell codierten sowie staatlich-administrativ und politisch organisierten Wissens über Schule beschreiben zu können, mussten die gesetzlichen Rahmenbedingungen für alle Schulorte gleich sein. Damit erschien eine Orientierung der Ortsauswahl an den politischen Grenzziehungen, 1771 des Zürcher Stadtstaates, 1799 sowie 1834 des Kantons, naheliegend. Nur so wurde es möglich, Unterschiede in den Alltagspraktiken des Schulehaltens als unterschiedliche Amalgame von für das gesamte untersuchte Gebiet gültigen Normen und unterschiedlichen lokalen Praktiken zu deuten.[154]
Um das untersuchte Gebiet über alle Zeitpunkte hinweg konstant zu halten, wurden nur Curricula von Schulorten untersucht, welche zu jedem der drei untersuchten Zeitpunkte zu Zürich – zunächst als Stadtstaat, dann als helvetischer und Kanton des eidgenössischen Staatenbundes – gehörten und somit derselben gesetzlichen Norm unterworfen waren.
Wie wurden also die Listen der Schulorte für die drei untersuchten Zeitpunkte erstellt? Für 1771/72 wurde mithilfe des jährlich erschienenen Kalenders, in welchem sämtliche Amtleute und «Kirchendiener» aufgelistet wurden, zunächst erhoben, welche Kirchgemeinden zum untersuchten Gebiet gehörten, um dann in einem nächsten Schritt die zugehörigen Schulorte zu identifizieren.[155] Die Kalender ermöglichten also eine Erfassung der Pfarrer und ihrer Kirchgemeinden sowie eine Zuordnung derselben zu den übergeordneten

153 Die Verzeichnisse der Schulorte 1771, 1799 und 1834 finden sich im Anhang unter 6.2 und 6.3.
154 Diese Kohärenz ist für das Ancien Régime nicht immer gegeben, da insbesondere für die Stadtschulen in Zürich und Winterthur eigene Schulordnungen galten. Dennoch wurden sie als Vergleichspunkt im Machtzentrum des untersuchten Stadtstaates nicht aus der Untersuchung ausgeschlossen, zumal die unterschiedliche Gesetzgebung für Stadt- und Landschulen im letzten untersuchten Stichjahr gänzlich hinfällig geworden war. Allfällige Differenzen werden bei der Darstellung der gesetzlichen Normen im Text jedoch aufgezeigt. Auch Schulen, die zu einem der untersuchten Zeitpunkte im Untersuchungsgebiet lagen, vor- oder nachher aber nicht (mehr) existierten, wurden nicht ausgeschlossen.
155 Neuer Calender. Nach dem Eydgenössich und Zürcherischen MERIDIANO gerichtet. Durch Johannes Müller, Zürich bey Orell, Gessner, Füesslin und Compagnie 1771.

Kirchenkapiteln. Auch in der helvetischen Zeit erschien ein ähnlicher Kalender, sodass das Verfahren analog durchgeführt werden konnte.[156] Für 1834 schliesslich wurde auf den Regierungsetat des eidgenössischen Standes Zürich zurückgegriffen,[157] der zwar nicht mehr Pfarrer auflistet, wohl aber die Bezirkskirchenpflegen und die Pfarrkapitel, sodass die zum Kantonsgebiet gehörenden Pfarreien und ihre Zugehörigkeit zu Kapiteln daraus abgelesen werden konnten.

Dieser Zugriff über die Pfarreien rechtfertigt sich über die zu allen untersuchten Zeitpunkten bei den Pfarrern liegende Oberaufsicht über die Schulen. Während die Schulaufsicht 1771 den Ortspfarrern, den Dekanen als Vorstehern der Kirchenkapitel und auf höchster Ebene der obersten kirchlichen Verwaltungsbehörde, dem Examinatorenkonvent, oblag, gehörte diese 1799 zum Zuständigkeitsbereich der Distriktinspektoren sowie des neu geschaffenen Erziehungsrats. Die Aufsicht vor Ort wurde jedoch weiterhin von den Pfarrern wahrgenommen und auch die Distriktinspektoren waren Pfarrer, oftmals Dekane. 1831 wurde die Schulaufsicht vor Ort zwar an eine neu geschaffene weltliche Behörde, die Gemeindeschulpflege, übertragen, deren Vorsitz allerdings weiterhin die Ortspfarrer einnahmen. Diese Gemeindeschulpflegen waren nicht für eine der Schulgenossenschaften, sondern jeweils für die gesamte Kirchgemeinde mit all ihren Schulgenossenschaften zuständig. An die Stelle der helvetischen Distriktinspektoren trat 1831 mit der Bezirksschulpflege eine Laienbehörde auf Bezirksebene. Beide Schulpflegebehörden waren schliesslich dem nun ausschliesslich weltlich besetzten Erziehungsrat unterstellt. Trotz dieser formalen Verschiebungen darf davon ausgegangen werden, dass bis zum letzten in dieser Arbeit untersuchten Stichjahr die Kirchgemeinden de facto die entscheidende Rolle bei der Schulaufsicht und -verwaltung innehatten.[158]

Nachdem die zum untersuchten Gebiet gehörenden Kirchgemeinden feststanden, wurden schliesslich die Schulen, welche in den ausgewählten Kirchgemeinden lagen, vollständig erfasst. Dazu wurden verschiedene Archivalien in Kombination benutzt. Als erste Grundlage dienten die eingegangenen Antwortschreiben auf die beiden Schulumfragen sowie die Berichte der Bezirksschulpflegen, welche zusammen die Hauptquellenbasis dieser Studie bilden. Da aber nicht aus allen Schulgemeinden Antworten auf die Umfragen eingegangen waren, musste die Zusammenstellung der Schulorte mithilfe an-

156 Adress und Regierungs Calender des Cantons Zürich auf das Jahr 1799.
157 Regierungs-Etat des Eidgenössischen Standes Zürich für das Jahr 1832, StAZH, AAF 1 79 LS.
158 Zum Wandel der Schulaufsicht während dieser Zeit De Vincenti/Grube/Rosenmund, Öffentliche Schulaufsicht, und De Vincenti/Grube, Schulaufsicht zwischen pastoraler Inspektion und behördlicher Administration.

derer Quellen vervollständigt werden. Dazu dienten etwa schulspezifische Akten oder auch die kirchlichen Visitationsberichte. Bei Unstimmigkeiten zwischen den Quellen wurde jeweils dem einschlägigeren Dokument der Vorrang gegeben, also etwa der Schulumfrage gegenüber einem allgemeinen Visitationsbericht. Es ist davon auszugehen, dass die Umfragen, welche eigens dem Erwerb von Kenntnissen über das Schulwesen dienten, dieses Thema mit mehr Sorgfalt bearbeiteten als etwa die Visitationsberichte, in denen Schule einen bloss marginalen Bereich der Gesamtvisitation darstellte. Auch die Zugehörigkeit zu Kirchgemeinden, Kapiteln und Distrikten wurde jeweils aus der Praxis der Berichterstattung und bei Widersprüchen jeweils aus der Quelle, welche am nächsten bei den betreffenden Orten war, erhoben.
In einem letzten Schritt und im Hinblick auf die Darstellung einzelner Elemente der Curricula auf Karten musste jede einzelne Schule auf zeitgenössischen Karten verortet und mit entsprechenden Koordinaten versehen werden, sodass darauf aufbauend die Darstellung auf den mit ArcGIS hergestellten Karten erfolgen konnte. Die Koordinaten der Schulorte, die zum Teil nur sehr kleine Weiler waren, konnten am besten mit der sogenannten Wild-Karte ermittelt werden.[159] Sie stammt zwar aus den 1860er-Jahren, weist aber im Gegensatz zu früheren Karten[160] bereits eine mit der Dufourkarte[161] vergleichbare Genauigkeit auf und bietet aber den Vorzug, dass viele kleinste Weiler und Örtchen, welche auf der Dufourkarte nicht mehr mit Namen erfasst sind, noch identifiziert werden können.
In der Regel wurden die Koordinaten der Ortsmitte angegeben. Für die Städte Zürich und Winterthur wurde vor allem auf die Sichtbarkeit aller Schulorte und nicht auf ihre realen Standorte in den Städten geachtet. Der Visualisierung gegenüber der korrekten Platzierung den Vorrang zu geben, erscheint insofern legitim, als insbesondere für die Elementarschulen die Standorte ständig wechselten und die genaue Lokalisierung der einzelnen Schulen daher kaum einen Zugewinn an Information bedeutet hätte.

159 Wild-Karte: Karte des Kantons Zürich im Massstab von 1 : 25 000. Nach den in den Jahren 1843–1851 gemachten Aufnahmen von 1852–1865 in Stein gravirt im topographischen Bureau in Zürich (Faksimileausgabe), Zürich 1990.

160 Etwa der Karte des Kantons Zürich in 56 Blättern von Hans Conrad Gyger aus dem Jahr 1667.

161 Die «Topografische Karte der Schweiz» (Kupferstich, Massstab 1 : 100 000) ist allgemein bekannt unter der Bezeichnung «Dufourkarte». Dabei handelt es sich um das erste amtliche Kartenwerk der Schweiz, das auf kantonalen Vermessungen basiert und als erstes geometrisch korrektes Bild der Schweiz gilt. Sie entstand in etwa parallel zum Bundesstaat, weshalb sie auch die Zusammenführung der Kantone symbolisiere. Siehe dazu Hans-Rudolf Egli: Art. «Kartografie», Version vom 14. Oktober 2008, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8258.php, 14. Mai 2014.

1.7.2 Die Landschulen

Voraussetzung zur Erstellung der Listen mit den Schulorten für die drei untersuchten Zeitpunkte war eine klare Vorstellung davon, welche Einrichtungen überhaupt als Schule gelten und welche Schultypen mit ihren Curricula wiederum Gegenstand dieser Untersuchung sein sollten. Schulen oder genauer die hier im Fokus stehenden Volksschulen sind im weitesten Sinn institutionalisierte Lernsituationen, in welchen je nach gesellschaftlichem Kontext unterschiedliche Wissen an eine heranwachsende Generation weitergegeben werden. Der Begriff der Volksschule verweist darauf, dass diese Bildungsinstitutionen mehr oder weniger allen Kindern offen standen, also nicht hoch spezialisierte Anstalten waren. Ihre Abgrenzung von anderen schulischen Angeboten ist vor allem für die Stadt zu begründen. Soll nämlich ein Vergleich zwischen ländlichem und städtischem Schulangebot realisiert werden, dürfen die städtischen Schulen nicht nach ihrer Ähnlichkeit mit den Landschulen ausgewählt werden, sondern die Auswahl muss einem anderen Kriterium folgen, welches Differenz oder Kongruenz allenfalls als Ergebnis hervortreten lässt. Als solches wurde daher das Alter der Schülerinnen und Schüler herangezogen. Die vorliegende Arbeit berücksichtigt folglich das gesamte Volksschulangebot für Kinder bis etwa fünfzehn Jahre. Es ist das Alter, in welchem Kinder auf dem Land spätestens aus der Schule entlassen und zum Abendmahl zugelassen wurden. Es ist ausserdem der Zeitpunkt, zu welchem Schüler der höheren Volksschulen, auf dem Land in den Sekundarschulen, in der Stadt in den unteren Klassen der Industrieschule oder des Gymnasiums, ihre Lehrgänge beendeten und sich entweder für ein Studium oder aber für die Ergreifung eines Berufes entschieden. Es ist ebenfalls das Alter, in welchem Kinder aus den grossen Privatinstituten, wie etwa der Töchterschule oder dem Landknabeninstitut, entlassen wurden.

Orte, an welchen sich mindestens eine diesen Kriterien entsprechende Schule befand, wurden folglich als zu untersuchende Schulorte in die Listen aufgenommen. Unter dem Dach des Ortes wiederum wurde jede Schule einzeln aufgeführt und mit eigenen Koordinaten versehen, sodass die Curricula jeder einzelnen Schule beschrieben werden konnten und auch Vergleiche verschiedener Curricula innerhalb eines Schulortes möglich wurden.

Eine Abgrenzung war zudem gegenüber anderen Lernarrangements, wie etwa der kirchlichen Kinderlehre, vorzunehmen. Wurden die Kinder lediglich im Katechismus von einem Pfarrer unterrichtet, so wurde dieses Arrangement nicht als eigenständige Schule, sondern als Kinderlehre gewertet und daher nicht in das Korpus der zu untersuchenden Orte aufgenommen. Sogenannte Nacht- und Singschulen wurden damit ebenfalls aus der Untersuchung aus-

geschlossen, da sie den spezifischen Zweck verfolgten, «den christlichen Lobgesang zu fördern»,[162] und kaum darüber hinausgehenden Lehrangebote umfassten. Eine weitere in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigte Kategorie bilden die sogenannten Repetierschulen. Sie wurden formal erst mit der Schulordnung von 1778 eingeführt und für obligatorisch erklärt, existierten teilweise aber bereits früher. Die Repetierschulen sollten laut der Schulordnung 1778 von «von der Schule bereits entlassenen Kindern» besucht werden,[163] was deutlich macht, dass sie nicht als eigentliche Schulen galten. Ihr Zweck war eng gesteckt. Schulentlassene sollten bis zur Zulassung zum Abendmahl mindestens wenige Stunden pro Woche den in den vorangehenden Schuljahren gelernten Stoff repetieren, damit sie diesen bis zur Konfirmation nicht gänzlich vergassen. Die Repetierschule setzte somit keine eigenen Ziele, kannte keine eigenen Lernbereiche, sondern wiederholte, was die Schüler und Schülerinnen bereits in der Alltagsschule gelernt hatten.[164] In diesem Sinne fügten sie den Curricula nichts Neues hinzu und wurden deshalb nicht in diese Untersuchung einbezogen.

Sogenannte Winkel- oder Privatschulen, also nicht obrigkeitlich bewilligte oder finanzierte Lernarrangements, wurden dann berücksichtigt, wenn es die Quellenlage zuliess.

Weiteren Klärungsbedarf schuf die unscharfe Verwendung des Begriffs der Schule und der Schulklasse in den Quellen. Als Schule galt in der Regel, wenn ein Lehrer Kinder unterrichtete. Falls zwei Lehrer am selben Ort Kinder unterrichteten, wurden diese beiden Lernarrangements meist als zwei Schulen bezeichnet – auch wenn sie wie zum Beispiel in Wädenswil 1799 beide im selben Schulhaus in separaten Zimmern unterrichteten. Die jeweilige Entscheidung, ob eine Konstellation nun als eine Schule mit zwei Klassen oder aber als zwei Schulen aufgenommen werden sollte, gestaltete sich daher schwierig. Auf der Landschaft kann aber für 1771 und 1799 gesagt werden, dass noch keine Schulsysteme bestanden, in welchen zunächst ein Schultyp hätte absolviert werden müssen, um dann in den nächsten übertreten zu können. Ob zwei Lehrer mit ihren Schulkindern daher in einem Schullokal oder in zwei unterschiedlichen Lokalen unterrichteten, machte keinen Unterschied. Beide unterrichteten in der Regel dasselbe, eine Spezialisierung der Schulmeister auf einzelne Unterrichtsstufen existierte damals kaum.[165] Entsprechend wurden solche Arrange-

162 Stauber, Die zürcherischen Landschulen, S. 36.
163 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Schulordnung, S. 8.
164 Hartmann, Volksschule, S. 34.
165 Sehr wohl existierte indes, wie noch zu zeigen sein wird, die Aufgabenteilung innerhalb der Familie des Schulmeisters. Diese konnte durchaus stufenspezifisch ausfallen, indem seine Frau etwa die kleinen Kinder das Abc lehrte. Siehe dazu das Kapitel 3.1.1.

ments jeweils als zwei Schulen in die Listen aufgenommen. Nur wenn es in den Quellen explizite Hinweise darauf gab, dass sich mehrere Lehrer mit ihren Klassen tatsächlich als einer Schule zugehörig verstanden, wurde dies auch so berücksichtigt. Noch komplexer war die Ausgangslage für den Zeitpunkt 1834. Nach 1832 war es nämlich explizit vorgesehen, die Alltagsschule in zwei Abteilungen – eine Elementar- und eine Realabteilung – aufzuteilen. Die Elementarschule sollte von Kindern vom sechsten bis zum neunten Altersjahr besucht und in drei Jahreskursen absolviert werden, die Realschule von Kindern vom neunten bis zum zwölften Altersjahr wiederum für drei Jahreskurse.[166] Die gesamte Alltagsschule umfasste in der Regel sechs Jahreskurse. Im zwölften Altersjahr sollten Schüler und Schülerinnen neu vor die Wahl gestellt werden, bis zur Konfirmation oder bis zum fünfzehnten Altersjahr entweder die hier nicht untersuchten Repetier- und Singschulen oder aber die neu geschaffenen Sekundarschulen zu besuchen. Praktisch variierte aber das Schulaustrittsalter auch nach Erlass dieses Gesetzes noch stark. Die Sekundarschulen sind daneben ein neu geschaffener Schultyp, der in drei Jahren absolviert wurde. Wer sich für die Sekundarschule entschied, besuchte weiterhin täglichen, die Alltagsschule weiterführenden Unterricht.[167] Die Sekundarschulen wurden daher jeweils als eigene Schule in den zu untersuchenden Bestand aufgenommen, die Alltagsschule jedoch mit der Elementar- und Realabteilung stets nur als eine Schule behandelt.

1.7.3 Die Schulen in den Städten Zürich und Winterthur

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Abgrenzung des Gegenstandes in den Städten Zürich und Winterthur, wo neben der Volksschule ein ausgebautes mittleres und höheres Bildungsangebot bestand und wo viele Privatinstitute oder an bestimmte enge Zwecke gebundene Schulen, wie beispielsweise die Schule für Waisenkinder am Waisenhaus, existierten.
Es stellte sich angesichts des bis zu den höheren Schulen reichenden städtischen Bildungsangebotes zunächst die Frage, bis zu welcher Stufe diese Schulen mit einbezogen werden sollten. Eine besondere Schwierigkeit stellte die Tatsache dar, dass der Übertritt von einer zur nächsten Schulstufe – zumindest zu den ersten beiden Untersuchungszeitpunkten 1771 und 1799 – nicht so sehr an ein bestimmtes Alter als vielmehr an den Erwerb bestimmter Fähigkeiten

166 Wettstein, Die Regeneration des Kantons Zürich, S. 479; Meyer von Knonau, Der Canton Zürich, S. 18.
167 Wirz, Historische Darstellung, S. 15.

gebunden war. Man besuchte eine Schule also so lange, bis man gewisse Inhalte beherrschte, und nicht, bis man ein bestimmtes Altersjahr vollendet hatte. Zur Auswahl der untersuchten Stadtschulen wurde daher für Zürich und Winterthur ein Normaldurchlauf der Bildungsanstalten bis ungefähr zum fünfzehnten Altersjahr angenommen.

Zürich

Dieser Normaldurchlauf begann in der Stadt Zürich in einer der sieben Hausschulen, an welchen in der Regel Kinder vom vierten bis sechsten Altersjahr beschult wurden. Sie gehörten zu den vier Stadtkirchgemeinden und sieben Stadtquartieren.[168] Wollte man im Anschluss an die Hausschule die schulische Laufbahn fortsetzen, folgte der Besuch einer der beiden deutschen Schulen am Bach oder beim Fraumünster. Sie waren obere Elementarschulen, also etwa für das sechste bis achte Altersjahr bestimmt und durften nur von Knaben besucht werden. Aufnahmebedingung war das Erreichen des Niveaus, auf das die sieben Hausschulen vorbereiten sollten.[169] Die deutschen Schulen bildeten die Vorstufe für die Lateinschulen, die ab dem achten Altersjahr besucht werden konnten und ungefähr acht Jahre dauerten.[170] Eintrittsbedingung war der Kenntnisstand, auf den die deutschen Schulen vorbereiteten. Danach konnten Knaben, die eine Gelehrtenlaufbahn einschlagen wollten, am unteren Kollegium am Fraumünster zwei Jahre weiterstudieren, bevor sie am Grossmünster in drei Klassen aufgeteilt weitere fünf bis sechs Jahre studierten. Diese Kollegien, in denen klar die Gelehrtenbildung verfolgt wurde, sind nicht Teil dieser Untersuchung. Ebenso wenig kann auf die insbesondere in der Stadt äusserst rege genutzten Privatschulen, die sich noch wenig institutionalisiert und meist häuslichen Rahmen hatten, eingegangen werden. Laut Hartmann besuchten nur gerade 200 Kinder die Hausschulen, obwohl die Stadt bereits etwa 10 000 Einwohner zählte. Für das Jahr 1804 veranschlagt er schon allein das Verhältnis der Privatschulen zu den Hausschulen auf zwei zu drei, wobei der häusliche Unterricht noch nicht mitberücksichtigt ist.[171]

Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt 1799 hatte sich im Bereich der Elementarschule gegenüber 1771 kaum etwas verändert. Weiterhin gab es die sieben Hausschulen und die zwei deutschen Schulen. Inzwischen war aber eine Reform der Lateinschulen durchgeführt worden, sodass ab 1773 auf den Besuch der deutschen Schule die Realschule folgte, welche vier Klassen mit je einem zweijährigen Kurs umfasste und von den Knaben ungefähr mit zwölf bis vier-

168 Ebd., S. 296 f.
169 Ebd., S. 299.
170 Wyss, Politisches Handbuch, S. 401 f.
171 Hartmann, Volksschule, S. 43.

zehn Jahren verlassen wurde.[172] Die zwei ersten Klassen der Realschule zu je zwei Jahreskursen dienten der gemeinsamen Vorbereitung auf gelehrte und praktische Berufe. Nach diesen ersten zwei Klassen traten die Laufbahnen für praktische und gelehrte Berufe auseinander. Die Präparanden für die praktischen Berufe besuchten nach der Realschule die ebenfalls 1773 neu gestiftete Kunstschule, während die anderen, die eine wissenschaftliche Bildung anstrebten, in der Realschule verblieben und dort die dritte Realklasse absolvierten.[173]
Die Kunstschule war also für junge Männer bestimmt, die entweder Kaufmann, Krämer oder Handwerker werden wollten. Sie umfasste drei Klassen, die alle in einem Jahr absolviert wurden. Eintrittsbedingung war der nach vier Jahren erworbene Wissensstand oder eben die Absolvierung von zwei Klassen der Realschule abzüglich der Lateinkenntnisse.[174] Die Schülerzahl war auf vierzig festgelegt; wenn nicht genügend Anmeldungen aus den Kreisen der Stadtbürger eingingen, wurden auch Landknaben zugelassen.[175]
Nur ein Jahr später, 1774, wurde mit der Stiftung der Töchterschule auch für die Mädchen das Bildungsangebot ausgebaut. Die Töchterschule knüpfte an den Kenntnisstand der Hausschulen an und war in drei Klassen organisiert, jede dauerte acht Monate, insgesamt also zwei Jahre. In jede Klasse wurden zwanzig Schülerinnen aufgenommen. Aufnahmebedingung war das zurückgelegte zwölfte Altersjahr, sodass zwischen dem Austritt aus der Hausschule und dem Eintritt in die Töchterschule wenigstens sechs Jahre zu überbrücken waren.[176]
Weiter existierten vor allem zu den ersten beiden Untersuchungszeitpunkten viele Spezialschulen, die nicht eigentlich zum allgemein zugänglichen Volksschulwesen gehörten. So zum Beispiel die Schule im Waisenhaus, die eben nur Waisen offenstand und auch nicht vollständig dem städtischen Aufsichtsorgan, dem Schulrat, unterstellt war.[177] Solche Schulen wurden in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.[178] Dasselbe gilt auch für die Schule im Spital, die als Privatinstitut der Ascetischen Gesellschaft geführt wurde.[179] Eine enge Auslegung des Kriteriums schlösse auch die 1786[180] gegründete Armenschule der Hülfsgesellschaft aus, die jedoch mitberücksichtigt wurde, weil Armut keine

172 [S. n.], Schulwesen, S. 10. Nach Wyss fünf Klassen insgesamt à acht Jahren. WYSS, Politisches Handbuch, S. 401.
173 [S. n.], Schulwesen, S. 10.
174 WYSS, Politisches Handbuch, S. 406.
175 Ebd., S. 405–407.
176 Ebd., S. 407; STADLER, Töchterschule.
177 Gesetz Schulverhältnisse der Stadt Zürich, S. 22, § 3.
178 Analog dazu wurde auch die über längere Zeit erfolgreich geführte Schule am Waisenhaus in Regensberg weggelassen.
179 WIRZ, Historische Darstellung, S. 468.
180 WYMANN, Oberstufe der Volksschule des Kantons Zürich, S. 1.

inhaltliche Spezialisierung erwarten liess und sie von der Schulberichterstattung erfasst worden war.
Seit dem neuen Unterrichtsgesetz von 1832 waren die Stadt- und Landschulen analog strukturiert, das heisst – anders als auf dem Land – zwar in eine Knaben- und eine Mädchenschule, sonst aber bloss noch in je eine Elementar- und eine Realstufe geteilt.[181] 1833 wurde die Kantonsschule eröffnet. Sie löste Vorgängerinstitutionen wie die Bürger-, Gelehrten- und die Kunstschule, das Gymnasium und ebenso das technische Institut ab.[182] Organisiert wurde sie in zwei Abteilungen: das Gymnasium einerseits und die Industrieschule andererseits.[183] Das Untergymnasium bestand aus vier Klassen für Schüler vom zwölften bis zum sechzehnten Altersjahr. Ebenso war auch die Industrieschule in zwei Abteilungen gegliedert: die untere Industrieschule mit den Klassen für Schüler vom zwölften bis zum fünfzehnten Altersjahr. Für die vorliegende Untersuchung können die beiden unteren Stufen des Gymnasiums und der Industrieschule mitberücksichtigt werden, da sie mit fünfzehn respektive sechzehn Jahren absolviert sein sollten.
Auch die Mädchenbildung befand sich neu in städtischer Obhut. 1803 war die Töchterschule an die Stadt übergegangen, bei der Reorganisation des staatlichen Schulwesens am Anfang der Dreissigerjahre wurden die vier unteren Klassen der Töchterschule ausgegliedert und der städtischen Primarschule zugeschlagen. Die oberen Klassen hingegen wurden zu einer Mädchensekundarschule umgewandelt.[184]
Gerade auf den höheren Bildungsstufen blühten in Zürich vor allem seit der Mediationszeit unzählige Privatinstitute: So entstand beispielsweise 1782 das medizinisch-chirurgische Institut, 1807 das politische Institut, 1826 das technische Institut,[185] weitere Beispiele sind etwa das Kadetteninstitut, die Industrieschule für Töchter[186] oder aber die Blinden- und Taubstummenanstalt.[187] Sie alle sind als höhere Bildungsanstalten nicht Teil dieser der Volksschulstufe gewidmeten Untersuchung.

181 «In dieser neuen Organisation gehen die bisherigen städtischen Anstalten, die sieben Hausschulen, die zwei deutschen Schulen, die Bürgerschule und in gewissem Sinne auch die Töchterschule auf.» [S. n.], Schulwesen, S. 15. Die Berichte der städtischen Schulpflege zeugen ausserdem davon, dass die Restrukturierung auch tatsächlich sofort stattgefunden hat: Jahresberichte über die Leistungen der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen sowie Jahresberichte über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen, StAZH, U 41e 1.
182 Meyer von Knonau, Der Canton Zürich, S. 24.
183 Ebd., S. 23.
184 Stadler, Töchterscule, S. 10 f.
185 [S. n.], Schulwesen, S. 12.
186 Wyss, Handbuch, S. 408.
187 [S. n.], Schulwesen, S. 12.

Winterthur

In Winterthur waren die niederen und höheren, also die deutschen und die lateinischen Schulen schon im 17. Jahrhundert zu einer einzigen Schulanstalt vereinigt worden, an deren Spitze ein Rektor stand. Daneben bestanden die sogenannten Nebenschulen, in welchen Knaben und Mädchen gemischt in die elementarsten Kulturtechniken sowie den Katechismus eingeführt wurden. Ansonsten wurden Knaben und Mädchen in Winterthur getrennt beschult.[188] Angesichts des sehr gut ausgebauten städtischen Schulangebotes etablierten sich auch sehr lange kaum Privatschulen und -institute.

Im Bereich der Volksschule existierten in Winterthur 1771 die ersten Klassen der Knaben- und der Mädchenschule sowie zwei Nebenschulen. Sie entsprangen alle der deutschen Schule, die seit 1635 von drei Schulmeistern in je eigenen Zimmern geführt wurde.[189] Eine der Nebenschulen war für die Mädchen bestimmt und wurde von einer Nebenlehrgotte gehalten. Mit dieser Darstellung der gesetzlichen Norm scheint zunächst die Schulumfrage von 1771 zu kontrastieren, indem sie bereits von drei parallelen Mädchenschulen berichtet: zwei obrigkeitlich bestellte und eine bewilligte.[190] Es ist allerdings davon auszugehen, dass die beiden obrigkeitlichen Mädchenschulen auf die zwei Klassen der städtischen Mädchenschule verweisen und die bewilligte Schule der Nebenschule entspricht. Auch bei der Knabenschule scheinen die Darstellungen in der Literatur und die Antwort aus der Schulumfrage auseinanderzuklaffen. Letztere erwähnt nämlich vier obrigkeitlich bestellte Knabenschulen und eine obrigkeitlich bewilligte Schule. Bei den vier müsste es sich allerdings wiederum um die Klassen der städtischen Schule handeln, bei der bewilligten um eine Nebenschule. Die oberen drei Klassen der städtischen Knabenschule entsprachen seit der Schulreform von 1664 einem Gymnasium und hatten die frühere Lateinschule abgelöst. Diese drei oberen Klassen wurden in der Regel in anderthalb respektive zwei Jahren und in vorgegebener Reihenfolge absolviert: zunächst die Klasse des Provisors (anderthalb Jahre), dann die Klasse des Konrektors (anderthalb Jahre) und schliesslich die Klasse des Rektors (zwei Jahre).[191]

Zwischen 1771 und 1799 erfuhren die Winterthurer Volksschulen kaum grundlegende strukturelle Veränderungen. Eine Schulreform des Jahres 1775 konzentrierte sich vor allem auf die mittlere und höhere Bildung. Lediglich die Nebenschulen wurden in das städtische Schulwesen integriert und das dort tätige Lehrpersonal etwas besser besoldet.[192] Neu wurden 1789 in einem

188 Klinke, Volksschulwesen, S. 71 f.
189 Winkler, Schulgeschichte Winterthur, S. 27.
190 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Winterthur.
191 Winkler, Schulgeschichte Winterthur, S. 29.
192 Troll, Geschichte der Stadt Winterthur, S. 127–129.

revidierten Schulplan die alten Bezeichnungen durch eine fortlaufende Klassenkennzeichnung ersetzt, die erstmals für jede Klasse das Alter der Schüler und Schülerinnen festschrieb. Die erste Klasse wurde vom fünften bis zum sechsten Altersjahr besucht, die zweite und dritte Klasse entsprachen der ehemaligen deutschen Schule und wurden im siebten, achten und neunten Altersjahr absolviert. Daran schlossen die Klassen vier bis sechs für Zehn- bis Sechzehnjährige an.[193] Die Knabenschule war bis und mit dritter Klasse obligatorisch, danach machte die Mehrzahl der Schüler bei einem Handwerker eine Lehre. Ebenfalls mit dem Schulplan von 1789 wurden die Winterthurer Schulen zu Freischulen erhoben.[194]

1834 gab es in Winterthur schliesslich drei Schulen: die deutsche Schule, die Mädchenschule und die Knabenschule.[195] Die deutsche Schule war laut Schulrat für alle in der Stadt ansässigen Kinder, welche die übrigen öffentlichen Schulen der Stadt nicht besuchten, obligatorisch. Die Schulzeit dauerte zehn Jahre (vom fünften bis zum fünfzehnten Altersjahr). Die Schule war unterteilt in Elementar-, Real- und Repetierklassen, diese umfassten das letzte Schuljahr. Mädchen mussten zusätzlich nach dem zwölften Altersjahr für zwei Jahre die Arbeitsschule besuchen (wöchentlich zwölf Stunden).[196]

Die Mädchenschule war in fünf Klassen gegliedert und wurde in der Regel ebenfalls innerhalb von zehn Jahren absolviert. Schuleintritt war mit dem vollendeten fünften Altersjahr, Austritt mit fünfzehn Jahren. Wie an der deutschen Schule gab es auch an der Mädchenschule eine Arbeitsschule, die mit dem Eintritt in die vierte Klasse, also mit dem zwölften oder dreizehnten Altersjahr, aufgenommen werden konnte. Sie war nicht obligatorisch, musste aber – einmal begonnen – beendet werden. Laut einem Rechenschaftsbericht des Erziehungsrats entspricht den ländlichen Sekundarschulen in etwa die zweite und dritte Realklasse der Winterthurer Mädchenschule.[197]

Die Knabenschule war in eine Untere und eine Obere Schule geteilt, wobei die obere Abteilung wiederum in zwei Unterabteilungen zerfiel: die Industrieschule (fünf Klassen vom zwölften bis fünfzehnten Jahr) und das Gymnasium (ebenfalls fünf Klassen vom zwölften bis fünfzehnten Altersjahr). Damit wurden die beiden Hauptrichtungen der höheren Bildung vorweggenommen und der Unterricht teils mit allen Knaben gemeinsam, teils spezialisiert abgehalten.[198]

193 Winkler, Schulgeschichte Winterthur, S. 38.
194 Troll, Geschichte der Stadt Winterthur, S. 156.
195 Beschlüsse neue Organisation Lehranstalten, StAW, II B 30 k 6.
196 Ebd.
197 Rechenschaftsberichte des Erziehungsrates 1835 bis 1836, StAZH, M 24.1, S. 23.
198 Beschlüsse neue Organisation Lehranstalten, StAW, II B 30 k 6, S. 33.

1810 wurde für Nichtbürger der Stadt auch eine Ansässenschule eröffnet. Diese Eröffnung erfolgte später als etwa in Zürich, da es bis 1764 Nichtverbürgerten verboten war, in Winterthur einen eigenen Haushalt zu führen, es also keine fremden Kinder in der Stadt gab. Bis zur Eröffnung der Ansässenschule 1810 besuchten sie die Bürgerschulen.[199] Da die Ansässenschule 1834 bereits wieder in die öffentliche Schule integriert worden war, erscheint sie nicht in der vorliegenden Untersuchung. Wie in Zürich entstanden im 19. Jahrhundert auch in Winterthur diverse höhere Privatinstitute, die ebenso wenig Gegenstand dieser Untersuchung sind.

199 Hartmann, Volksschule, S. 78.

2 Lernbereiche

In der Einleitung wurden Curricula von Einzelschulen als Untersuchungsgegenstand festgelegt und definiert als Gliederung der Lernbereiche sowie Regeln und Formen des Unterrichts oder anders formuliert als Gesamtheit der Fächer und Rahmenbedingungen, unter welchen die Fächer vermittelt werden. Von eigentlichen Schulfächern wird allerdings sinnvollerweise erst im Zusammenhang mit der sogenannten modernen Volksschule[1] gesprochen. Sie sind das Resultat einer Entwicklung der Curricula weg von der Vermittlung einer einzigen Weltsicht, eines sittlich-religiös geprägten, umfassenden Bildungsverständnisses hin zu einem nach Fächern gegliederten Unterricht.[2] Dabei waren die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven immer auch Perspektiven auf die Welt, die sich im Austausch mit den sich gleichzeitig etablierenden universitären Referenzdisziplinen herausbildeten, Wissen und Praktiken auswählten, tradierten und so auch kanonisierten. Ein eigentlicher Fachunterricht und mit ihm auch ein fachlich-inhaltliches Bildungsverständnis begann sich demnach während des untersuchten Zeitraums erst zu etablieren und löste später die religiös-moralische Bildung in Verbindung mit den Kulturtechniken als zentrale Bildungsinhalte ab.

2.1 Die Lernbereiche im 18. Jahrhundert – nichts als Religionsunterricht?

Während des 18. Jahrhunderts wurde der grösste Teil der Unterrichtszeit auf die noch nicht zu Fächern ausdifferenzierten Lernbereiche des Buchstabierens, des Lesens und des Auswendiglernens verwendet. Daneben wurden, meist fakultativ, weitere Inhalte wie Gesang, Schreiben, Handschriftenlesen oder Rechnen angeboten. Ernst Schneider unterscheidet daher in seiner Untersuchung der Berner Landschulen zwei Gruppen von Lernbereichen. Die eine

1 Mit modern wird für den Fall Zürich gemeinhin die seit den Reformen von 1831 institutionell dem staatlichen Bereich zugeordnete Volksschule bezeichnet. Jüngst etwa Tröhler/Hardegger, Zukunft bilden.

2 Sauer, «Vom Nutzen des Gewitters», S. 134.

Gruppe überschreibt er mit dem Titel Religionsunterricht und schlägt ihr sowohl das Buchstabenlernen, Buchstabieren, Lesen als Vorbereitung zum Auswendiglernen als auch das Auswendiglernen sowie das Katechisieren zu. Die andere, fakultative Gruppe besteht nach Schneider aus Singen, Schreiben, Handschriftenlesen und Rechnen.[3] Der Gemeinplatz, vormoderne Schulcurricula hätten beinahe ausschliesslich aus Religionsunterricht bestanden,[4] dürfte der ihm zugrunde liegenden, etwas anachronistischen Annahme einer konsistenten Kontur religiöser Lerninhalte im Sinne eines Faches geschuldet sein. Wie das Lesen wurden allerdings auch das Singen und Schreiben meist anhand religiös orientierter Materialien eingeübt, sodass bei diesen Lernbereichen die Vermittlung der Religion ebenso ein Teilziel des Unterrichts gewesen sein dürfte. Demnach müssten auch Singen und Schreiben unter den Begriff des Religionsunterrichts subsumiert werden, sodass letztlich tatsächlich beinahe aller Unterricht darunterfiele. Bezeichnungen der Schule im Ancien Régime als «Werkstatt Gottes»[5] oder «sittlich-religiöse Zuchtanstalt»[6] zeugen von solchen Lesarten der vormodernen Unterrichtspraktiken. Auch Urs Walter Meyer stellt in seiner Untersuchung des reformierten Religionsunterrichts im Kanton Bern für das Ancien Régime fest: «Nach dem alten Schulzweck zielt aller Unterricht auf wahre religiöse Unterweisung ab.» Aller Unterricht habe dem Religionsunterricht gedient, indem sein Ziel in der Anerziehung von Gottesfurcht gelegen habe. Die Schule habe somit auf das Bildungsziel der Kirche, auf die Erziehung zum guten Christen, auf «echte Lebensbewältigung als die der Welt zugekehrte Seite der Erziehungsschule des Diesseits fürs Jenseits» vorbereitet, sodass die Schulerziehung mit der Admission zum Abendmahl habe zusammenfallen können.[7] In seiner Untersuchung zu den Bildungsmedien der Berner Elementarschulen streicht auch Beat Wyss die Funktion der Schule als institutionelle Vorbereitung auf die Konfirmation und die Einnahme des Abendmahls als mündiges Mitglied der Kirchgemeinde heraus, welche sie bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts beibehalten habe. Mündigkeit habe in diesem Zusammenhang bedeutet, aktiv am Gottesdienst teilnehmen, also über das Zuhören hinaus auch mitsingen, mitrezitieren und mitbeten zu können.[8]

Diese Versuche, Schule überhaupt als Religionsunterricht zu fassen, implizieren allerdings, dass Lesen, Schreiben oder auch Rechnen im Sinne eines von

3 Schneider, Bernische Landschule, S. 116.
4 Jüngst etwa Lengwiler et al., Schule Macht Geschichte, S. 12.
5 Suter, «Werkstatt Gottes».
6 Klinke, Volksschulwesen, S. 135.
7 Meyer, Der reformierte Religionsunterricht, S. 36 f.
8 Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 434.

Inhalten durchaus auch unabhängigen Könnens nicht Ziel dieses Unterrichts waren, was wiederum ihr regelmässiges Vorkommen in den Unterrichtspraktiken kaum zu erklären vermag.[9] Ohne zu bestreiten, dass die Vermittlung sittlich-religiöser Lerninhalte insgesamt das primäre Bildungs- und Erziehungsziel war, verstellt diese schnelle Etikettierung doch den Blick auf eine differenzierte Wahrnehmung zeitgenössischer Unterrichtsziele und -praktiken. Ebenso könnte man für die Curricula des 19. oder des 21. Jahrhunderts behaupten, sie betrieben nichts als Bürgerbildung respektive Humankapitalproduktion. Obwohl diese Etiketten einer gewissen Beschreibungskraft nicht gänzlich entbehren, sind sie kaum geeignet, ein differenziertes Bild des praktizierten Unterrichts abzugeben. Ertragreicher erscheint es daher für die vorliegende Untersuchung, zwischen Inhalten und Fähigkeiten zu unterscheiden, die in ihrem Verhältnis später den etablierten Lehrfächern ihr spezifisches Profil geben sollten.[10]

Im Folgenden wird daher für die Lernbereiche Lesen, Schreiben, Rechnen, Fremdsprachen und Realien nach den verwendeten Lehrmitteln sowie den praktizierten Unterrichtssettings und -methoden gefragt. Religion hingegen wird nicht als ausdifferenzierter Lernbereich untersucht, weil er in den Quellen für den untersuchten Zeitraum noch kaum als solcher in Erscheinung trat. Vielmehr ist etwa im Fragebogen der Umfrage aus dem Jahr 1771 vom Buchstabieren, Lesen, Auswendiglernen, Schreiben oder Rechnen die Rede. Noch 1830 schrieb der Erziehungsrat Johann Jacob Hottinger in seinem Bericht über den Zustand des Landschulwesens im Kanton Zürich, «der eigentliche Religionsunterricht wird allenthalben durch Geistliche erteilt».[11] Auch in den Berichten von 1834 werden Katechismusfragen immer noch mit den Fähigkeiten im Buchstabieren und Lesen rapportiert, während biblische Geschichte meist zusammen mit der vaterländischen Geschichte genannt wird. Die Verwendung des Begriffs Religionsunterricht erscheint indes erst

9 Für eine ausführliche Diskussion dieses Problems siehe De Vincenti, Lesen und Schreiben.

10 Ähnlich Künzli, Das Schulfach als Denk- und Handlungsrahmen, S. 25. Angesichts der virulenten Debatte über die Bedeutung des Kompetenzbegriffs sowie der heterogenen Verwendung des Wissensbegriffs wird für die vorliegende Studie der Versuch unternommen, auf eine weniger umstrittene Begrifflichkeit zurückzugreifen. Es wird im Zusammenhang mit dem Lese- respektive Schreibunterricht zwischen der Vermittlung von Inhalten und der Lese- respektive Schreibfähigkeit im Sinne eines Könnens unterschieden. Utz Maas hat etwa die Schreibfähigkeit als «Aneignung des intellektuellen Produktionsmittels Schrift in vollem Sinne: mit der vergleichenden Verfügung über die schriftliche Produktion […] und der aktiven Umsetzung im eigenen Schreiben» umschrieben. Maas, Ländliche Schriftkultur in der Frühen Neuzeit, S. 253. Analog wird in dieser Arbeit das Lesen-, Schreiben- und Rechnenkönnen als aktives Beherrschen der entsprechenden Kulturtechnik verstanden und mit den Begriffen der Lese-, Schreib- respektive Rechenfähigkeit gefasst.

11 Hottinger, Bericht über den Zustand des Landschulwesens, S. 5.

dann sinnvoll, wenn er als Unterricht in einem ausdifferenzierten Bereich verstanden wird. Erst dann vermag er nämlich eine gewisse Unterscheidung herzustellen. Praktiken wie das Erlernen der Buchstaben, Silben und des Lesens werden in dieser Untersuchung daher dem Leseunterricht zugeschlagen. Dies erfolgt in der Annahme, dass sich der Leseunterricht gerade durch diese eher auf den Erwerb der Lesefähigkeit ausgerichteten Elemente und nicht durch eine andere inhaltliche Ausrichtung vom Unterricht etwa im Schreiben oder Singen unterschied. Noch 1834, also zum letzten Zeitschnitt dieser Arbeit, ist die Ausdifferenzierung des Religionsunterrichts zum eigenen fachlich ausgerichteten, schulischen Wissensbereich nicht weit gediehen. Vielmehr wurde er einerseits als Aufgabe des Pfarrers und nicht des Lehrers angesehen, wobei der Schule höchstens eine darauf vorbereitende Rolle zugewiesen wurde,[12] und andererseits wurden Inhalte, welche aus einem heutigen Verständnis heraus dazugehörten, anderen Lernbereichen wie Lesen oder Geschichte zugeschlagen.
Auch der Gesangsunterricht galt, insbesondere im Ancien Régime, als Vorbereitung auf die aktive Teilnahme am Kirchengesang und wurde, weil auch bereits aus der Schule entlassene Knaben und Mädchen daran teilzunehmen hatten, hauptsächlich in den sogenannten Nachtschulen gehalten.[13] Auch in der Lehrordnung von 1778 heisst es, das Singen sei «Stuck unsers öffentlichen Gottesdiensts» und könne in der Kirche oder in der Schule am Sonntag oder an einem anderen Wochentag eingeübt werden.[14] Bezüglich der Gesangsübungen sowie etwa auch hinsichtlich der Kinderlehre sind also Zweck und Zuständigkeit nicht eindeutig schulischer Art,[15] weshalb beides nicht Gegenstand dieser Untersuchung ist. Wenn sich aber Schulen Gegenstände aus dem kirchlichen Kontext zum eigenen Gebrauch aneigneten, wofür etwa die Verwendung des Gesangbuches als Lesebuch ein Beispiel ist,[16] treten auch kirchliche Elemente und religiöse Lerninhalte in das Blickfeld dieser Arbeit.
Die Pflege des Kirchenliedes, der Psalmen sowie des Gebets war auch nach

12 So weist etwa der Passus über die Lehrgegenstände im Schulgesetz von 1832 dem Religionsunterricht die letzte Stelle zu und schränkt die «Religionsbildung» ein auf «Biblische Geschichte im Auszuge; Weckung und Entwicklung sittlicher und religiöser Gefühle und Begriffe als Vorbereitung auf den kirchlichen Religionsunterricht». Neben der Biblischen Geschichte hat der schulische Religionsunterricht also lediglich vorbereitende Funktion im Hinblick auf den kirchlichen Religionsunterricht des Pfarrers. Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 314 f.
13 So auch Klinke: «Der Gesangunterricht stand ganz im Dienste der Kirche.» KLINKE, Volksschulwesen, S. 153 f.
14 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 13.
15 Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangte GUBLER, Zürcherische Volksschule, S. 130.
16 So zum Beispiel in der Gemeinde Bachs. Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1, S. 6.

der institutionellen Neuverortung der Schule im staatlichen Gefüge nach 1831 integraler Bestandteil des Schultages.[17] Der Unterricht wurde demnach auch nach der liberalen Schulreform weiterhin täglich mit einem Gebet eröffnet und beendet, sodass diese Elemente integrale Bestandteile des «rituelle[n] Rahmen[s] des Unterrichts»[18] und somit der praktizierten Curricula darstellten. Traditionelle, sittlich-religiöse und neuere, fachliche Lerninhalte, wie etwa die vaterländische Erziehung, koexistierten und amalgamierten sich in den Curricula. Im Laufe der Zeit wurde die sittlich-moralisch-religiöse Erziehung aus den Lernbereichen gedrängt und zusehends zu einer fachlichen Perspektive unter vielen. Erst dann kann sinnvollerweise von einem Unterricht im Schulfach Religion gesprochen werden.

Einen ersten grossen Komplex innerhalb der Lernbereiche bildet daher das Lesen, das allerdings nur für 1771/72 respektive 1799 für sich stehen kann. Zum letzten untersuchten Zeitpunkt war es gerade die Trennung zwischen Lesen und Schreiben, welche Anlass zu Kritik gab und zu einer neuen Methode, die Lesen und Schreiben gleichzeitig vermitteln wollte, führte. Es werden im Folgenden daher zunächst die beiden Lernbereiche Lesen und Schreiben für das 18. Jahrhundert separat dargestellt und in einem anschliessenden Kapitel für die 1830er-Jahre gemeinsam betrachtet.

2.2 Lesen und Auswendiglernen 1771 und 1799

Trotz beginnender Differenzierung der Lernbereiche war das Lesen – angefangen beim Buchstabieren bis hin zum Auswendiglernen – an allen Schulen ein zentrales Element des Curriculums, das gerade im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts starker Kritik vonseiten der mit der Schulaufsicht betrauten Pfarrer ausgesetzt war. Insbesondere etablierte Praktiken des Lesen- und Auswendiglernens wurden als wenig nützlich kritisiert, weil die Schulkinder die Texte bloss «herabschnappelten», ohne sie zu verstehen. Dagegen wurde das «verständige Aufsagen» propagiert,[19] das eine «Aufklärung und Übung

17 So schreibt die Verordnung über Ordnung und Zucht aus dem Jahr 1836 Folgendes vor: «Die Eröffnung der Lehrstunden geschieht mit Gebet, das nach hergestellter, vollkommener Ruhe in der Regel von dem Lehrer gesprochen wird.» (§ 28)

18 Fries, Schulischer Religionsunterricht und Kirche.

19 «Zu einem verständigen, nachsinnlichen, gemachen Aufsagen ihrer Lezgen werden die Kinder angehalten, u. keiner übersezung bedörffen sie, weil sie von keiner anderen als ihrer Muttersprach wissen.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Schöfflisdorf, B. b. 9; «Lectiones werden nach d. fähigkeit d. Kinderen gross u klein für geschrieben, u. so vil möglich zum verständigen aufsagen angehalten.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Töss, B. b. 8–9. Die Kinder sollten «g'mach, deütlich, u. verständig» aufsagen. Antworten auf die Schulumfrage

des Verstandes»[20] bedeute, die Kinder mit dem Lesestoff im Herzen berühre und zu einer besseren Lebensführung veranlasse.[21] Angeblich kindgerechtere, das heisst stärker didaktisierte Leselehrmethoden und Lehrmittel sollten im Verständnis der Schulreformer der 1770er-Jahre die schulische Lesepraxis dahingehend verändern. Die vorgeschlagenen Verbesserungen fanden jedoch nur teilweise eine Entsprechung in den alltäglichen Unterrichtspraktiken. So war etwa die von etlichen reformorientierten Pfarrern mit viel Verve propagierte Lautiermethode, welche die tradierte Buchstabiermethode hätte ablösen sollen, an keiner einzigen Schule eingeführt worden und auch in keine gesetzliche Grundlage des Leseunterrichts eingeflossen. Vielmehr dominierte ein im Kern stabiler, an den Rändern aber auch heterogener Kanon von Lehrmitteln die Lesepraktiken. Zwar wurde er im Laufe des 18. Jahrhunderts zunächst durch die didaktisierten Namenbüchlein und später vor allem durch das Waserbüchlein und die «Biblischen Geschichten» ergänzt, nicht aber abgelöst.

2.2.1 Kritik am memorierenden Lesen mit Blick auf mehr sittlich-moralische Erziehung

Der Schwerpunkt der Curricula des Ancien Régime lag jeweils klar auf dem Lesen- und Auswendiglernen. Bei Schuleintritt wurde überall mit dem Buchstabenlernen begonnen, darauf folgten Buchstabieren, Lesen und Auswendiglernen. Erst wenn die Kinder lesen konnten,[22] wurde ihnen erlaubt, sich mit weiteren Lernbereichen, wie etwa Schreiben oder Rechnen, zu beschäftigen. Daneben behielten aber Lesen und Auswendiglernen ihre Vorrangstellung.[23] Welcher Zweck damit allerdings verfolgt wurde, ob also eher der Akt des Her-

1771, Stammheim, B. b. 9; «Mann haltet sie an verständig, u. andächtig zubethen, das daher Schnapplen leidet mann nicht.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Henggart, B. b. 9.

20 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Fällanden, B. b. 9, und Erlenbach, B. b. 7.

21 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Affoltern bei Höngg, B. b. 10, und Fällanden, B. b. 12.

22 Hier eröffnete sich ein grosser Ermessensspielraum des Schulmeisters. Nicht immer hiess Lesen können, sich freie Texte anzueignen, sondern meinte vielmehr, die einschlägigen Stellen des Katechismus auswendig zu können, bezeichnete also die Reproduktion bereits bekannter Texte oder Textstellen.

23 So etwa in Turbenthal, wo der Pfarrer im Rahmen einer Schulumfrage in den 1770er-Jahren berichtet, neben dem Leseunterricht seien lediglich ein paar Schreibstunden abgehalten worden. «Die Buchstaben kennen lernen, buchstabieren, Lesen, ein wenig schreiben und auswendig lernen ist alles was bisdahin in dieser Schule gethan wird. […] Bis zum fertigen Lesen bringen, bleibt unter den angeführten Objecten das vornehmste. Buchstabieren nihmt à Proportion die meiste Zeit weg, weil immer die meisten Schüler von dieser Classe sind.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal, B. b. 2.

sagens selbst, die Vermittlung der sittlich-religiösen Inhalte oder das Lesenkönnen im Vordergrund stand, kann nur in näherer Auseinandersetzung mit den Quellen bestimmt werden.
Lesen und Beten, so die einschlägige Literatur, hätten sich in ihren Bedeutungen am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts weitgehend überlappt, indem das Lesen einem magisch-beschwörenden Ablesen von bestimmten Zeichenfolgen entsprochen habe. Das Lesen sei primär dem Wiedererkennen altbekannter grafischer Muster gleichgekommen und daher eher mit einer rituellen Handlung als mit einer erworbenen Fähigkeit vergleichbar gewesen. Mit Bezug auf Rudolf Schenda schreibt Alexandra Bloch, das Lesen habe nicht dazu gedient, die Schüler und Schülerinnen zu späterer selbständiger Wissensaneignung zu befähigen.[24]
Unzählige Klagen der Pfarrer über das memorierende Lesen,[25] in den Quellen mit dem Wort «herabschnappeln» gefasst, zielten auf dieses schnelle Aufsagen von Lesestoff, ohne das Aufgesagte intellektuell nachzuvollziehen. Sie monierten, beim Aufsagen habe in den alltäglichen Schulpraktiken nicht das Verstehen oder gar der Erwerb der Lesefähigkeit, sondern das Hersagen selbst im Vordergrund gestanden.
Angestrebt wurde von ihnen, den Schülerinnen und Schülern die gelesenen oder eben auswendig gelernten Inhalte zu vermitteln, dadurch Verstandes- und Herzensbildung zugleich zu erwirken und sie so zu einer besseren Lebensführung zu veranlassen.[26] Exemplarisch führte der Pfarrer in Elgg die Geschichte eines 93-jährigen Mannes an, der sich trotz seines entfernten Wohnortes immer in der Kirche eingefunden und seit seiner Jugend täglich seinen Schulstoff aufgesagt habe, damit er im Augenblick des Todes wisse, woran er sich halten könne.[27] Man ging also von einem konkreten Nutzen

24 Bloch, Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laizität des Unterrichts, S. 146. Ähnlich Wartburg-Ambühl, Alphabetisierung und Lektüre, S. 19 f., sowie Spörri, Lesegesellschaft.

25 Die Wahl der Begrifflichkeit ist schwierig. Hinsichtlich des Lesens wurde zuweilen vorgeschlagen, intensives und extensives Lesen zu unterscheiden, etwa bei Bloch Pfister, Priester der Volksbildung; von Wartburg-Ambühl, Alphabetisierung und Lektüre. Utz Maas bezeichnet diese Begrifflichkeit hingegen als «irreführend» und schlägt vor, das «memorisierende […] Lesen» von der «Aneignung des intellektuellen Produktionsmittels Schrift in vollem Sinne: mit der vergleichenden Verfügung über die schriftliche Produktion […] und der aktiven Umsetzung im eigenen Schreiben», zu unterscheiden. Maas, Ländliche Schriftkultur in der Frühen Neuzeit, S. 253. In der vorliegenden Untersuchung wird, angelehnt an Maas, der Begriff des memorierenden Lesens verwendet, für die Aneignung des intellektuellen Produktionsmittels Schrift in vollem Sinne hingegen der Begriff der Lese- respektive Schreibfähigkeit.

26 Siehe etwa Antworten auf die Schulumfrage 1771, Fällanden, B. b. 9, und Affoltern bei Höngg, B. b. 10.

27 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Elgg, B. b. 10.

des auswendig Gelernten für das Leben der Individuen aus, weil es ihnen im Leben Trost spende und Halt gebe.[28] Die Kinder sollten in diesem Verständnis Gebete und Lieder lernen, damit sie diese im späteren Leben «in versuchung, im leiden, auf ihrem Kranken- und Sterbe bette»[29] brauchen könnten. Um diesen Nutzen zu erbringen, mussten die Lerninhalte verstanden und nicht bloss gelesen oder aufgesagt werden. Die Zürcher Stadtschulordnung beklagte den Schaden, den der gängige Leseunterricht anrichte: Die Knaben hätten «von Historien, die man ihnen nicht bloss, um dieselben zu lesen, sondern um sie auch zu belehren, vorlegt, keinen Begriff».[30] Dass Lesen und Verstehen keineswegs als Einheit aufgefasst wurden, zeigt auch eine Darstellung einer Prüfungssituation im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts. Ein Lehrer sei, so der Bericht, von einem Visitator zurechtgewiesen worden, weil er die Schulkinder nach der Lektüre über den Inhalt des Gelesenen befragen wollte: «[...] die Kinder brauchten hier bloss lesen zu lernen, das Verstehen gehöre nicht dazu.»[31]

Einige Pfarrer wiesen dem Unterricht in den Kulturtechniken jedoch nicht nur einen sittlich-religiösen Zweck, sondern gar einen direkten ökonomischen Nutzen zu. So beantwortete etwa der Dekan des Steiner Kapitels und Pfarrer in Marthalen, Elias Balber,[32] eine entsprechende Frage nach dem Nutzen von Lesen, Schreiben und Rechnen für die Ökonomie der Landleute mit «Gewüss oder worzu sollte jenes sonst dienen?».[33] Pfarrer Brennwald in Kloten spricht von einem «unaussprechlichen Nuzen der Schule» im Hinblick auf «glück», «bestand» und «haus-Oeconomie» der Leute,[34] und der Diakon in Kilchberg fragte rhetorisch, wie etwa landwirtschaftliche Reformen eingeführt werden sollten, wenn die Bauern die Reformschriften nicht einmal lesen könnten.[35]

28 Stefan Ehrenpreis zieht einen ähnlichen Schluss aus seiner Analyse der Katechismen als Schulbücher im 17. Jahrhundert. Die Nützlichkeitsvorstellungen im Zusammenhang mit den Katechismen wurden in erster Linie auf die Kräftigung der christlichen Lehre, auf das öffentliche Bekenntnis und auf den Trost im Leben bezogen, nicht aber auf gesellschaftsstabilisierende Wirkungen. Ehrenpreis, Frühneuzeitliche Schulbücher, S. 251.

29 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 10.

30 Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung Stadt Zürich, S. 21.

31 Scherr, Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens, S. 4.

32 Elias Balber (1722–1775) wurde 1742 ordiniert und 1753 Pfarrer in Marthalen, 1762 schliesslich auch Dekan des Steiner Kapitels. Publiziert hat er etwa eine Huldigungspredigt von 1766. Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 186.

33 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, C.

34 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, C. 10.

35 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kilchberg, C. 10. Siehe auch De Vincenti-Schwab, «Betet, arbeitet, sparet [...]», S. 254 f.

Diesem von reformorientierten[36] Pfarrern formulierten Anspruch wurde die Alltagspraxis des Leseunterrichts an den Schulen allerdings kaum gerecht. So berichtete etwa der Pfarrer in der Kirchgemeinde Kreuz, er habe die Knaben, welche das Morgengebet sprachen, nicht verstehen können. Daraufhin habe er versucht, den Kindern einsichtig zu machen, dass sie beim Beten mit Gott sprächen und daher «wohl überlegen was sie sagen u: nicht bloss so erlehrnte Worte ohne Gedanken hersingen» sollten.[37] Seine Bemühungen fruchteten jedoch genauso wenig wie die anderer Pfarrer. Vielmehr stellte er fest, dass die Kinder, zwang man sie, langsamer aufzusagen, ihrer Pensen auf einmal nicht mehr mächtig waren, was in den Worten des Andelfinger Pfarrers darauf hindeutete, dass das Gedächtnis in der Schule weit mehr strapaziert werde als der Verstand.[38] Auch in der Stadt Zürich scheint das «Herabschnappeln» fest zum Leseunterricht gehört zu haben, wenn die Schulordnung von 1781 feststellt, das Lesen sei dem Zuhörer bislang als «ein unverständliches Getön, und ohne einigen Verstand und Zusammenhang» erschienen und die Schulkinder vermöchten diese Lesart bis in das reife Alter nicht mehr zu korrigieren.[39]
Das «Herabschnappeln» der Pensen war also weitverbreitet und dennoch bei den meisten Pfarrern und zuweilen auch bei den Schulmeistern selbst verpönt. Nicht selten wurde deshalb der Wunsch geäussert, das Auswendiglernen in der Schule anders zu gestalten und dadurch zu verbessern. Das gesamte Pfarrkapitel Wetzikon etwa formulierte den Wunsch, die Schulmeister sollten sich Mühe geben, die Kinder zum «deütlichen wohl abgesezten verständlichen Auswendig Lehrnen anzuhalten». Daran fehle es an den meisten Orten, weshalb die Pfarrer daran arbeiten und den Schulmeistern immer in den Ohren liegen sollten, sodass sie ihre Schulkinder «zum Vernehmlichen Auswendig lehrnen gewehnen». Dazu sollten die Pfarrer in den Kinderlehren ein wohl abgesetztes, lautes verständliches Rezitieren einfordern.[40] Sowohl in der Unterrichtsorganisation als auch in den Lehrmitteln orteten die reformorientierten Pfarrer Gründe, weshalb sich das memorierende Lesen hartnäckig halte. Weil alle Kinder ihre Pensen gleichzeitig laut vor sich her sagten, hörten sie kaum, was sie eigentlich aufsagten. Auch die Lehrmittel, vor allem die Katechismen, wären für das verständige Lesen ganz anders, nämlich kindgerechter abzu-

36 Der Begriff «reformorientiert» verweist in dieser Arbeit auf die Teilhabe oder Orientierung an den Reformdebatten der Zürcher Pfarrer in den 1770er-Jahren, wie sie bei Wernle, Hunziker und zuletzt Berner beschrieben sind. Wernle, Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, Bd. 2, S. 345 f.; Hunziker, Reform der Zürcherischen Landschulen; Berner, Vernunft und Christentum.
37 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kreuz, B. b. 2.
38 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Andelfingen, B. b. 9.
39 Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung Stadt Zürich, S. 21.
40 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wetzikon, B. b. 8/9.

fassen. Zurzeit könne man nicht einmal von allen Pfarrern verlangen, dass sie diese tatsächlich verstünden.[41] Johann Heinrich Meister, Pfarrer in Küsnacht, beklagte zudem, dass es als «Verbrechen» geahndet werde, wenn die Kinder beim Aufsagen willentlich oder aus Versehen ein anderes als in der gedruckten Vorlage stehendes Wort benutzten. Wollte man die Kinder aber vom mechanischen «Herabschnappeln» abbringen, dürfe man dies nicht gleich als «gefährliche Neuerung» ansehen, sondern müsse es als Zeichen dafür werten, dass die Kinder beim Aufsagen ihren Verstand benutzten.[42]

Seine Kritiker sahen das «Schnappeln» aber nicht nur aus unterrichtsimmanenten Gründen fest etabliert, sondern auch, weil die Kinder bereits von ihren Eltern lernten, es sich also um eine über die Schule hinaus in der Gesellschaft verankerte Lesepraxis handelte.[43] Lehrmittel oder etablierte Praktiken des Schulunterrichts zu ändern, stiess rasch auf Widerstand von Eltern und Gemeinden, die schulisches Lesen mit memorierendem Lesen gleichsetzten.[44] Angesichts der Versuche, die Kinder im Duktus der gesprochenen Sprache aufsagen zu lassen und so das «Herabschnappeln» zu vermeiden, wurde kritisiert, man wolle die Kinder unnötigerweise das Sprechen lehren, was nie Gegenstand des Schulunterrichts gewesen sei.[45] Das «Herabschnappeln» wurde von vielen Eltern als die angemessene Form des Vortragens in der Schule empfunden. Aufsagen im Stil der gesprochenen Sprache hingegen lehnte man mit dem Verweis auf die Tradition ab. Selbst Schulmeister weigerten sich, wie etwa derjenige in Erlenbach, die mechanische Hast beim Aufsagen aufzugeben. Es zieme sich für einen Schulmeister nicht, im «Thon eines Predigers» zu lesen, war sein Argument.[46] In einer wissensgeschichtlichen Perspektive kann diese Ablehnung auch als Opposition gegen die Vermittlung von als vor Ort für irrelevant gehaltenem Wissen gedeutet werden. Ohne sich die Kritik der reformorientierten Pfarrer zu eigen zu machen und die schulischen Praktiken als defizitär zu beschreiben, könnte die Praxis des

41 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 9.

42 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 10.

43 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Bassersdorf, B. b. 9.

44 So zog etwa eine Gemeinde den Schulmeister vor seinen Vorgesetzten, weil er den Unterschied zwischen u und v einführen wollte. Sie wollten dieses «vau» in der Gemeinde nicht, argumentierten die Eltern. Antistes Ulrich berichtete die Anekdote in seiner Synodalrede von 1777. Ernst, Aus dem Zürcherischen Schulleben. Entsprechende Streitigkeiten von Gemeinden mit der Obrigkeit respektive ihrer Vertretung vor Ort sind im und über den untersuchten Zeitraum hinaus zahlreich dokumentiert. Vgl. zum Beispiel Stadlerhandel und Straussensturm, wie sie bei Bloch beschrieben sind: Bloch Pfister, Priester der Volksbildung, S. 355–371, oder die Streitigkeiten der Gemeinden Knonau und Mettmenstetten mit dem Erziehungsrat in Lengwiler et al., Schule Macht Geschichte, S. 21–27.

45 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Ossingen, B. b. 4.

46 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 4.

«Herabschnappelns» so als Ausdruck eines differenten Lesewissens gedeutet werden, das – wie auch die oben referierte Stadtschulordnung – Lesen und Verstehen nicht gleichsetzte. Auch der Versuch, die Leseschule ausschliesslich zum Ort der rituellen Aneignung einer sittlich-moralischen Haltung zu erklären, griffe daher wohl trotz weitgehend ungehörter Kritik am memorierenden Lesen zu kurz. Es finden sich zumindest spärliche Hinweise auf Elemente des Leseunterrichts, welche im Hinblick auf eine selbständige Aneignung des Textes zielen mussten. So wurde etwa das Buchstabieren als Selbsthilfe bei Leseschwierigkeiten propagiert. Stiessen die Kinder beim Lesen an, wurden sie aufgefordert, auf ihre Buchstabierfähigkeit zurückzugreifen und das schwierige Wort zu buchstabieren. Damit wurde die Buchstabierfähigkeit selbst als Instrument gehandhabt, mit dessen Hilfe die Kinder Leseschwierigkeiten eigenständig bewältigen konnten. Zu diesem Zweck wurde das Buchstabieren zuweilen auch gezielt weiter geübt, sogar nachdem die Schulkinder bereits lesen konnten und auswendig lernten.[47]
Die weitverbreiteten Klagen der Pfarrer über die etablierte Lesepraxis in der Schule und in den Familien sowie die offensichtlich auseinanderklaffenden Ansprüche der Eltern, Schulmeister und Pfarrer deuten darauf hin, dass Ende des 18. Jahrhunderts hinsichtlich des Ziels des Leseunterrichts eine Neuorientierung im Gange war, welche die Wissenskonkurrenz verschärfte. Das neu um Legitimation ringende Reformwissen der Pfarrer vermochte die vor Ort etablierten Praktiken nicht zu delegitimieren. Die etablierte Lesepraxis war zwar durch den dargestellten Reformdiskurs in die Kritik geraten,[48] hatte sich aber wenig an die neu formulierten Ansprüche angepasst.

2.2.2 Dominanz der traditionellen Buchstabiermethode, neue Elemente spielerischen Lesenlernens

Nicht nur die Frage, was und wozu lesen gelernt werden sollte, wurde von Bildungsreformern in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kontrovers diskutiert. Auch die Frage, wie das Lesen am besten eingeübt werde, war Gegenstand von Debatten mit heftiger Kritik an der traditionellen Buchstabiermethode. Doch die Buchstabiermethode blieb in der alltäglichen Unterrichtspraxis bis 1799 überall unangetastet. Sogar die reformierte gesetzliche Grundlage des Schulunterrichts auf der Zürcher Landschaft hielt mit der Lehr-

47 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Elgg und Bachs, B. b. 3.
48 Für eine neue ausführliche Darstellung der Zürcher Schulreformdiskurse im ausgehenden 18. Jahrhundert vgl. Berner, Vernunft und Christentum.

ordnung von 1778 an der traditionellen Buchstabiermethode fest.[49] Es lohnt sich daher, die dominierende Buchstabiermethode kurz zu skizzieren, bevor auf neuere Elemente der Leselehrmethode eingegangen wird.
In einem ersten Schritt des Leselernprozesses gemäss der Buchstabiermethode standen die einzelnen Buchstaben als solche im Zentrum der Lehrbemühungen. Sie zu kennen und zu unterscheiden war ein erstes Ziel des Leseunterrichts, das dann erreicht war, wenn die Kinder die Namen und Formen der Buchstaben richtig zuweisen konnten. Als Nächstes lernten die Schulkinder durch Nachsprechen, zu Silben zusammengeschlossene Buchstabenfolgen auszusprechen. Ein weiterer Schritt ging bereits von ganzen Wörtern aus und übte die Kinder im Zerlegen derselben in die einzelnen Silben.[50] An dieses sogenannte Syllabieren schloss das Lesen an, das nicht scharf vom Auswendiglernen abzugrenzen war. Nach Alfred Messerli diente diese murmelnde, halblaute Lektüretechnik immer auch dazu, einen Text auswendig zu lernen. Sowohl Wissen als auch Lesen seien mit der Fähigkeit gleichgesetzt worden, einen Inhalt wörtlich zu reproduzieren. Das Wissen habe sich auf wenige verbindliche Texte reduziert, weshalb Messerli auch von einer «restringierten Literalität» spricht. Lesen zu können, hiess, etwas Bestimmtes lesen zu können.[51] Auch Klinke deutet die Schritte des Buchstabierens, Syllabierens und Lesens insgesamt als Vorbereitung auf das den Zeitgenossen äusserst wichtige Memorieren.[52] Die restringierte Literalität wurde in den 1770er-Jahren von reformorientierten Pfarrern thematisiert und zuweilen auch kritisiert. So stellte etwa Pfarrer Hans Jakob Oeri[53] in Erlenbach erstaunt fest, dass Kinder, welche über Jahre die Schule besucht und ordentlich lesen gelernt hatten, diese Kulturtechnik nicht mehr zu beherrschen schienen, sobald er ihnen das eigene Buch wegnahm und stattdessen ein Buch von anderem Druck vorlegte.[54]
Diese oft restringierte Literalität führten reformorientierte Pfarrer auf die als mechanisch kritisierte Buchstabiermethode zurück. Der Pfarrer in Erlenbach schrieb über den dortigen Schulmeister, er lasse die Kinder oft «das a, b, ab, immer nach einander fortlesen; und dadurch bringt er sie zu einem auswendig wissen des a, b, ab, welches bloss Maschinen mässig ist. Ich habe schon oft Kinder in der Schule aufsagen lassen, welche das a, b, ab aus dem Kopf her-

49 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 5–7.
50 Klinke, Volksschulwesen, S. 145.
51 Messerli, Lesen und Schreiben, S. 264.
52 Klinke, Volksschulwesen, S. 149.
53 Hans Jakob Oeri (1724–1790) wurde 1745 ordiniert, war Hauslehrer in Gundischwil (Bern), 1753 Pfarrer in Erlenbach, etliche veröffentlichte Predigten. Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 458.
54 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 5.

sagten, und keine einzige Sylbe aussprechen konnten, ja kaum die buchstaben zu nennen wussten, wann man sie ausser der Reihe frug.»[55]
An etlichen Schulorten wurden im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts Versuche unternommen, das individuelle Auswendiglernen zumindest für das anfängliche Buchstabenlernen durch Gruppenunterricht einerseits und andererseits durch spielerische und variantenreichere Zugänge zu ersetzen. In Turbenthal etwa steckte der Schulmeister eine Tafel mit einem in grossen Lettern aufgedruckten Alphabet in einen Tisch, rief die Kinder, welche Buchstabieren lernten, zu sich und erläuterte ihnen ein paar Buchstaben auf der Tafel. Die Kinder wurden anschliessend aufgefordert, in ihren Namenbüchern möglichst schnell die neuen Buchstaben zu finden. Der so eingerichtete Wettbewerb gefalle den Schulkindern und indem der Schulmeister die Gruppe gleichzeitig unterrichten könne, verlängere sich auch die Zeitspanne, in der die Kinder angeleitet lernten.[56] Eines ähnlichen Vorgehens bediente sich der Schulmeister in Lindau: Er zeigte den Schülerinnen und Schülern etwa drei Buchstaben auf einmal, benannte diese und übte mit den Kindern, deren Form wiederzuerkennen.[57] Dies entsprach in etwa dem Vorgehen, wie es in der neuen Stadtschulordnung von 1781 beschrieben wurde. Diese wies an, in jeder Schule solle eine Tafel mit gedruckten Folioblättern aufgehängt werden, welche das Alphabet, Silben und Ziffern von eins bis tausend zeige, sowie Silben in einer guten Handschrift an die Wandtafel zu schreiben. Mithilfe eines dünnen weissen Stabes habe der Schulmeister den Kindern die ersten Buchstaben auf der Tafel zu zeigen.[58] Genauso wie die beschriebenen neueren Unterrichtspraktiken auf der Landschaft schrieb also auch die Stadtschulordnung von 1781 für die Anfänge des Buchstabierens den Gruppenunterricht vor, um die Anteile angeleiteten Lernens zu erhöhen.[59] Ob er an den Stadtschulen praktiziert wurde, muss offenbleiben. Sicher ist, dass das spielerische Lernen zu Beginn der 1770er-Jahre im Untersuchungsgebiet zwar an einzelnen Schulorten etabliert war, insgesamt jedoch noch kaum praktiziert wurde. Der Pfarrer in Kloten, Ulrich Brennwald,[60] berichtete, in seiner Pfarrei habe man

55 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 3.
56 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal, B. b. 2.
57 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Lindau, B. b. 3.
58 Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung Stadt Zürich, S. 6.
59 So auch für den Leseunterricht, für welchen der Lehrer ähnlich fortgeschrittene Kinder um sich schart und mit allen dieselbe Textstelle im selben Buch liest. Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung Stadt Zürich, S. 8.
60 Ulrich Brennwald (1716–1794) wird im Antwortschreiben zwar nicht namentlich erwähnt. Er war 1752 Pfarrer in Kloten, 1769 auch Dekan. Davor wirkte er zehn Jahre lang als Feldprediger in Frankreich und als Adjunkt der Französischen Kirche in Zürich. Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 219.

das Spiel-Abc nicht eingeführt und bleibe bei der «alten weise die Kinder zu lehren», die sich, das zeigt sein Bericht, allerdings nur geringfügig von der neuen Art unterschied: «die Kinder fangen im täfelein an die buchstaben zu kennen. darnach wird ihnen das Nammenbüchlein gegeben, und dasselbe zuweilen wider vorangefangen. Aus dem Nammenbüchlein komt das Kind in die Fragstüklein. Aus dem Fragstüklein in die grossen Fragen, und in denselben musst es so lang buchstabieren bis es ihm so leicht und leüffig wird, dass es die einsilbigen, und bald darauf die zweyselbigen wörter lesend aussspricht. darnach wird ihm erlaubt zu lesen doch so dass es die dreysilbigen und zuletst nur noch die längsten wörter item alle wörter die es falsch ausspricht, buchstabieren muss. Man haltet allso scharf und lang ob dem buchstabieren, und reprimiert der Kinderen begird zu lesen, bis man achtet, dass sie wenig mehr falsch lesen werden. Ja es ist sogar der Vormittag des Mittwochens bestimmt, dass gar alle Kinder, auch die so fertig lesen können, buchstabierend aufsagen müssen, damit sie das buchstabieren, als das Fundament zum richtigen lesen und schreiben, nicht vergessen.»[61] Neue Elemente ergänzten also die Buchstabiermethode an einzelnen Schulorten durch kleine Varianten im anfänglichen Buchstabenlernen. Auf die zeitgleich in einem überregionalen Reformkontext diskutierte Lautiermethode wurde im Zusammenhang mit konkreter Unterrichtspraxis kaum verwiesen. Lautstark sprach sich wie so oft der Pfarrer in Erlenbach gegen die übliche Methode des Buchstabierenlernens aus und bezog sich dabei auf den zeitgenössischen deutschen Philanthropen Johann Bernhard Basedow, um die Vorzüge der neuen Lautiermethode herauszustreichen.[62] «Einmal die bisher gewöhnliche Art, das buchstabiren zulehren, bringet falsche Töne in die wörter hinein, welche das Kind in der aussprache durch den verstand wieder absöndern muss, ehe es die ganze Sylben aussprechen kan. Z. E. wann es Licht buchstabiren soll, so muss es nach der bisherigen lehrart sagen: el – i – ce – ha – te. hat es auch wohl ein Elizehate in seinem leben gesehen? wol aber ein Licht – wenn es erst die buchstaben kennt, so wird es in weit weniger Zeit eine, und nach und nach mehrere Sylben aussprechen lernen; denn wenn es erst ab mit einemal, ohne die falschen töne abeab aussprechen kan, warum solte es nicht den dritten buchstaben eben so leicht zugleich aussprechen lernen, abe, abc, ba, bad. Ich habe etwa die Sylbe so klein, wie eine Sylbe aus dem a, b, ab gemacht, und die Kinder immer noch einen buchstab mehr aussprechen lassen Z. E. Bär, Lamm, af-fe, Ja-co-bus, Cy-rus, E-le-phant, biss sie endlich die ganze Sylbe

61 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, B. b. 3.

62 Der Hinweis auf Basedow erstaunt an dieser Stelle nicht, denn die Verbesserung des Erstleseunterrichts mit dem Wechsel von der Buchstabier- zur Lautiermethode war ein im Kreise der Philanthropen rege diskutiertes Thema. Berner, Vernunft und Christentum, S. 146.

herausbrachten.»[63] Einer, der es seinen Schulmeistern zumindest freistellte, in Nebenstunden und mit dem Einverständnis der Eltern und Schulbehörden die Lautiermethode auszuprobieren, war der Küsnachter Pfarrer Johann Heinrich Meister.[64] Er meinte, es müsse einem «schwer- und doch ein wenig tief-denkenden Kind wunderlich vorkommen […] dass die Buchstaben anderst lauten wenn sie allein sind, als wann etliche beysamen stehen».[65] Keiner der Schulmeister seiner Gemeinde habe aber bisher den Versuch unternommen, die Lautiermethode vorzuschreiben. Diese gar allgemein vorschreiben zu lassen, schreibt Meister, sei nicht seine Absicht. Nur gerade Pfarrer Johann Heinrich Waser[66] in der Gemeinde Kreuz spricht von guten Erfahrungen, welche er mit der Lautiermethode bei seinem Sohn gemacht habe, um dann allerdings auch zu betonen, diese Methode einzuführen sei wegen des Widerstandes in der Gemeinde unmöglich.[67]

Vielmehr zeigt eine Vielzahl weiterer Berichte, darunter auch derjenige des Pfarrers von Weiningen, dass die Praktiken in den Schulstuben weitgehend homogen waren und gemäss der tradierten Buchstabiermethode vom Buchstabieren bis zum Auswendiglernen fortschritten: «Beym Buchstabieren-Lehren gehet der Schulmstr so zu Werke, dass er das Kind, wann es einmal die Buchstaben kennt, dann zumalen dj Buchstaben, so eine Sylbe ausmachen, lasst aussprechen, und dann macht er Halt, repetirt die Buchstaben, und lokt das Kind, selbige mit seiner Beyhilf in einen Laut zu bringen, continuiret damit, da er allemal, wann ein Wort mehrere Sylben hat, die vorigen dazu wiederhollen lasst, und trachtet also den Kindern die Sylben geläuffig und bekannt zu machen. […] Können die Kinder fertig und ohne Anstoss buchstabieren, so schreitet er, und eher nicht, mit ihnen zum Lesen, da es dann der Augenschein mitbringt, dass solche Kinder von selbsten auf das Lesen gerathen […].»[68] Der

63 Ähnliche Positionen werden von etlichen Pfarrern vertreten, so etwa in der Kirchgemeinde Kreuz. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, Kreuz, B. b. 3.

64 Johann Heinrich Meister (1700–1781), seit 1719 Pfarrer, 1721–1730 Hauslehrer in Thun, 1733 Erzieher und Hofprediger beim Grafen von der Lippe in Bückeburg, 1757 Pfarrer in Küsnacht, 1778 Dekan, Verfasser zahlreicher Schriften in deutscher und französischer Sprache. Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 424.

65 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 3.

66 Johann Heinrich Waser (1742–1780) wird zwar im Antwortschreiben nicht explizit erwähnt, wirkte aber 1770–1744 als Pfarrer der Kirchgemeinde Kreuz, wurde dann aber wegen Differenzen mit dem Obervogt der Vier Wachten suspendiert, 1776 stand er unter Verdacht, den Abendmahlswein im Grossmünster vergiftet zu haben, Zunftausschluss wegen Angriffen gegen die Behörden, die Publikation von angeblich heiklen Informationen machte ihn zum «Feind des Vaterlandes», weitere angebliche Vergehen führten schliesslich zu seiner Enthauptung im Mai 1780. Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 597.

67 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kreuz, B. b. 3.

68 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Weiningen, B. b. 3.

Übergang von einem zum nächsten Lernschritt, also vom Buchstabieren zum Lesen oder vom Lesen zum Auswendiglernen, erfolgte jeweils erst, wenn der vorherige beherrscht wurde.[69] Obwohl die im Leseunterricht eingesetzte Methode an den meisten Orten sehr ähnlich war, gab es dennoch kleinere lokale Gestaltungsspielräume und Besonderheiten – möglicherweise Anzeichen dafür, dass bei der Rezeption von neuem Wissen jeweils andere Akzente gesetzt wurden. So lernten die Schulkinder in Wülflingen die Buchstaben, indem der Schulmeister laut vorbuchstabierte und die Kinder alles ebenfalls laut wiederholten, damit sie auch voneinander lernten. Dieselbe Methode gelangte dort im Leseunterricht zur Anwendung.[70] Der Pfarrer von Uster hingegen berichtet von spielerischen Eselsbrücken, anhand derer sich die Kinder die Buchstaben einprägen sollten. Diese wurden in einer Art Frage-Antwort-Spiel zwischen Schulmeister und Schulkindern erlernt: «– wie heisst der lange? R[esponsum] f. – wie das mählbürstli? R[esponsum] L. – wie der Dreyfuss? R[esponsum] m. – wie der so die bein ob sich strekt? R[esponsum] u wie thuts dir wann dich dein vatter schlagt? R[esponsum] w [.]»[71]
Dass insgesamt aber die Buchstabiermethode nicht bloss einer breit etablierten schulischen Praxis entsprach, sondern auch unter reformorientierten Pfarrern weiterhin als vertretbar galt, macht der Fragebogen der 1771er-Schulumfrage deutlich. Er fragt ganz selbstverständlich danach, ob die Kinder dazu angehalten würden, richtig zu buchstabieren, richtig zu lesen und richtig auszusprechen.[72] Die Tatsache, dass nicht erhoben wird, ob buchstabiert wird, sondern danach, ob richtig buchstabiert wird, ist Zeugnis dafür, dass das Buchstabieren nicht grundsätzlich infrage gestellt wurde. Auch die im Leseunterricht verwendeten, auf diese Methode ausgerichteten Lehrmittel verweisen auf die starke Stellung der Buchstabiermethode.

69 Stellvertretend für viele andere Belege: Antworten auf die Schulumfrage 1771, Töss und Wipkingen, B. b. 13, Seuzach, B. b. 6.
70 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wülflingen, B. b. 3.
71 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Uster, B. b. 3. Solche spielerische Eselsbrücken gab es auch andernorts. Messerli erwähnt sie für Bern: MESSERLI, Lesen und Schreiben, S. 252.
72 Der Fragebogen ist als Faksimile und als Transkription greifbar in: TRÖHLER/SCHWAB, Volksschule im 18. Jahrhundert, S. 11–25 (Faksimile) und 99–103 (Transkription).

2.2.3 Die Lehrmittel für Lesen und Auswendiglernen im Zeichen kanonisierter Heterogenität und angeblich kindgerechter Didaktisierung

Die 1771 im schulreformerisch ausgerichteten Kirchenkapitel Kyburg[73] entstandene «Anleitung für die Landschulmeister», welche bei den Zeitgenossen sehr beliebt war,[74] schreibt die Lehrmittel[75] fest, die aufeinanderfolgend im Unterricht verwendet werden sollten: In der ersten Klasse sind dies das Namenbüchlein[76] und der Lehrmeister,[77] in der zweiten Klasse das Zeugnisbuch[78] und der Psalter[79] und in der dritten Klasse schliesslich das (wahrscheinlich Neue) Testament und diverse Handschriften. Dies mag zunächst erstaunen, ist die Anleitung doch in einem reformorientierten Kontext entstanden, welcher zu der Zeit selbst gerade etliche neue Lehrmittel hervorgebracht hatte.[80] Dennoch wird darauf verzichtet, neuere Bücher vorzuschlagen. Auch werden die zu verwendenden Lehrmittel nicht näher – etwa mit der Angabe einer bestimmten Ausgabe – bezeichnet, obwohl bereits in den 1770er-Jahren unterschiedliche Namenbüchlein und Katechismen zur Verfügung standen. Diesen Sachverhalt kann man entweder dahingehend deuten, dass die Verfasser annahmen, alle Adressaten ihrer Anleitung würden ebenfalls den von ihnen

73 In den beiden Kirchenkapiteln Kyburg und Wetzikon wurde über die Verbesserung der Landschulen debattiert, was sich auch in einer regen Publikationstätigkeit einiger Pfarrer niederschlug. Eine Liste der in diesem Kontext publizierten Werke fasst Wernle unter der Zuordnung «religiöse Aufklärungspädagogik». Wernle, Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, Bd. 2, S. 345 f.; Hunziker, Reform der Zürcherischen Landschulen; Berner, Vernunft und Christentum.

74 Anleitung für die Landschulmeister 1771. Angesichts der grossen Nachfrage musste die Anleitung bereits 1775 neu aufgelegt werden und erschien 1779 auch in Basel. Schwab, Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu wissen, S. 40.

75 Der Lehrmittel- und Schulbuchbegriff wird in der vorliegenden Studie pragmatisch verwendet und bezeichnet alle Materialien und Bücher, welche in der Schule zum Lernen herangezogen wurden.

76 Die Namenbüchlein bezweckten eine kindgerechte Heranführung an eine grundlegende Buchstabenkenntnis der Frakturschrift, um so einen leichteren Einstieg in das Buchstabieren mit den Katechismen zu ermöglichen. Dazu stellten sie zunächst grosse und kleine Buchstaben vor, zeigten diese dann in einer konkreten Verwendung in Wörtern mit bloss wenigen Silben und schliesslich in Verbindung mit einer Abbildung. Es seien die «fortschrittlicheren Schulen und Eltern» gewesen, die das Kennenlernen komplizierter Buchstabenfiguren anhand eines Namenbüchleins einüben liessen, schreibt Wyss. Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 162.

77 Der Lehrmeister ist ein kleiner Auszug aus dem Katechismus.

78 Beim Zeugnisbuch handelt es sich ebenfalls um einen Auszug aus dem Katechismus, der allerdings voluminöser ausfällt als der Lehrmeister und in dem Bibelstellen (die Zeugnisse) den Text untermauern.

79 Wohl der Psalter Davids, eine auf Johannes Piscator zurückgehende Zusammenfassung der Psalmen. Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 113 f.

80 Hunziker, Reform der zürcherischen Landschulen, S. 53.

favorisierten Ausgaben der Lehrmittel den Vorzug geben, oder aber, wohl die wahrscheinlichere Lesart, man interpretiert das Fehlen spezifischer Angaben als Freiraum, welcher den Schulmeistern oder den Kindern respektive ihren Eltern aus pragmatischen Gründen gewährt wurde. Dies erschien angebracht, da nicht alle Kinder überhaupt im Besitz von Schulbüchern waren. Davon zeugt etwa der Bericht des Schöfflisdorfer Pfarrers, der monierte, auf das Erlernen von Liedern mangels Schulbüchern ganz verzichten zu müssen, weil die Eltern sie ihren Kindern nicht kauften oder kaufen wollten und die Bücher auch nicht «gratis» abgegeben werden könnten.[81] Hie und da wurden Büchergeschenke an arme Kinder aus dem Kirchengut finanziert, um das Problem der fehlenden Lehrmittel etwas zu entschärfen.[82] Die übrigen Kinder brachten ihre Bücher in der Regel aus den häuslichen Beständen mit, sodass schliesslich unterschiedlichste Ausgaben oder Werke Verwendung fanden.[83] Der Pfarrer in Höngg schreibt in seinem Bericht: «[…] es bringen einige brave bücher von Ihren Eltern in die Schule, welche sie daselbst lesen.»[84] Ob es «brave», «gottselige»,[85] nützliche»[86] oder auch einfach nur «unschädliche»[87] Bücher waren, welche die Kinder mitbrachten, überwachten die Pfarrer genau, wie es laut der Prädikantenordnung auch ihre Aufgabe war.[88] Der Küsnachter Pfarrer etwa beteuerte, man trage die bestmögliche Vorsorge, damit «ihnen [den Schülerin-

81 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Schöfflisdorf, B. b. 7.
82 So berichtet etwa der Pfarrer aus Küsnacht, arme Kinder erhielten für die wichtigsten Schulübungen Bücher vom Almosenamt in Zürich und von der Gemeinde. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 5.
83 Dies galt nicht nur für Zürich, sondern durchaus auch für andere Kantone um 1800: Messerli, Lesen und Schreiben, S. 275–284.
84 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Höngg, B. b. 5.
85 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Schwamendingen, B. b. 5/6.
86 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Seen, B. b. 7, und Rickenbach, B. b. 5.
87 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wipkingen, B. b. 5.
88 In der Prädikantenordnung von 1758 heisst es: «Weil die Schulen sonderlich darzu dienen, dass die liebe Jugend bey Zeyten zu allem Guten angeführet werde, so befehlen Wir allen Unsern Preidgern zu Stadt und Land, dass sie beständig eine getreue Aufsicht auf die Schulen haben; und sich höchst angelegen seyn lassen, fromme, unverleumdete, geschikte und arbeitsame Personen zu Schulmeistern vorzuschlagen, deren Examen und Wahl, nach unsern Schul-Ordnungen, auf dem Lande, von Unsern verordneten Examinatoribus soll vorgenommen werden. Es sollen die Pfarrer die Schulen fleissig, an dem Orte, so sie wohnen, wochentlich wenigstens einmal, in den Neben-Orten, so viel es ihre Geschäfte zulassen, zu unterschiedlichen Zeiten, besuchen; sich in der Schule sezen und säumen, dem einen und andern Kinde mit Vermahnen und Rühmen zusprechen, und eigentlich gewahren, worinn sie lernen, was für Briefe, Bücher oder Schriften sie vor sich haben, damit nichts unter die Jugend komme, darvon sie verärgert und verbösert werden möchte. Es sollen auch die Pfarer die Veranstaltung machen, dass die Schulen, sonderlich an entlegenen Orten, neben ihnen wechselweise von den Vorgesezten besuchet, und sie von denselben jedesmal berichtet werden, ob alles recht bestellet sey. Und es wird den Schulmeistern so wol, als den Kindern zu einem besondern Triebe dienen, wann jährlich, zu gelegener Zeit, in Gegenwart des Pfarers und der

nen und Schülern, A. D. V.] weder Kezerische, noch ärgerliche Schrifften in die Hände kommen».[89] Mit einem generellen Vorbehalt versah der Pfarrer in Kloten das Mitbringen von Büchern aus dem häuslichen Privatbesitz dann, wenn die Bücher sehr alt waren und deshalb nicht mehr der aktuellen Orthografie und Ausdrucksweise entsprachen.[90] Die 1771 gültige Schulordnung verbot es den Schulkindern gar, andere als die in derselben Ordnung vorgeschriebenen[91] Texte, sei dies gedruckter oder handschriftlicher Art, in die Schule mitzubringen: «[…] darum die Schulmeister genaue Achtung geben sollen, dass sie keine andere oder frömde, vilweniger gefährliche oder schädliche weder getruckte noch geschriebne Bücher und Sachen mit sich bringen, ja auch die Schulmeister selbs sollen nicht befügt seyn etwas einzuführen, es sey von ihnen selbs, oder jemand anderem aufgesezt, geschrieben oder sonst getruckt.»[92] Die 1778 erlassene Lehrordnung beharrte auf der tradierten Lehrmittelauswahl: Zunächst sollen die Kinder auf dem Täfelchen die Buchstaben lernen, zum Auswendiglernen sollen sie sich den kleinen und grossen Katechismus «empfohlen seyn lassen», dem eine vom Pfarrer «vernünftig getroffene» Auswahl an Psalmen, Gebeten und schönen Liedern hinzugefügt werden solle. Die Fähigeren und länger in der Schule verweilenden Kinder könnten sich schliesslich das Zeugnisbuch und «die deutlichsten und lehrreichsten Stellen» aus dem Neuen Testament «mit einer kurzen Nutzanwendung» sowie «biblische Geschicht-Erzählungen etc.» vornehmen.[93]

Insgesamt waren im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die im Schulzimmer eingesetzten Bücherbestände heterogener Art. Oft wurden in der Praxis nicht die neusten zur Verfügung stehenden Lehrmittel benutzt. Pfarrer Hagenbuch in Kilchberg etwa hätte in seiner Kirchgemeine gerne das Gebetbuch von Lavater eingeführt, doch er wusste, dass dies nur geschehen konnte, wenn man es

Vorgesezten, ein Examen gehalten wird.» Erneuerte und vermehrte Predicanten-Ordnung, S. 35 f.

89 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 6.

90 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, B. b. 5.

91 Diese Schulordnung stellt keine Liste der erwünschten Lehrmittel zur Verfügung, definiert aber in den einzelnen Paragrafen jeweils genau, womit die Kinder Buchstabieren, Lesen, Schreiben oder auswendig lernen sollten: «Welche Kinder aus dem Täffel und Namenbüchlein sind, die sollen in dem grossen Lehrmeister, und in dem gedruckten Vor- und Nachmittag zu lesen angehalten, und also noch zu keinem Geschriebnen zu lesen angeführt werden […].» Am wöchentlichen Schulbettag hingegen «sollen die Kinder vom jüngsten an bis auf die grösten im Heil. Vater Unser; in den XII. Articklen des Christlichen Glaubens; in H. X. Gebotten; in Fragstücklenen; und Catechismo gegründet werden. Nach demselben sollen die Fehrigeren [sic] hübsche Gebett und Psalmen lehrnen, die sie auch in den Kinderlehren aufsagen und erzehlen können.» Satzungen Land-Schulen 1744, S. 9–12.

92 Ebd., S. 17.

93 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 9.

den Kindern schenkte.[94] Die Kinder müssten nämlich aus denselben Büchern lernen, welche bereits ihre Eltern und Grosseltern benutzt hätten, und diese stammten meist aus den ersten beiden Dritteln des 17. Jahrhunderts.[95] Grund dafür waren einerseits die hohen Kosten, welche die Anschaffung von Büchern mit sich brachte, andererseits aber auch der Versuch von Eltern und Gemeinden, auf einem von allen Generationen geteilten Wissen zu beharren.[96] Möglicherweise verweist das Beharren der Eltern auf ihre Sorge, am neuen Wissen ihrer Kinder nicht teilzuhaben und somit die Wissensvermittlung und -aneignung auch nicht mehr beurteilen zu können. Vereinzelt finden sich allerdings auch Hinweise auf grosses finanzielles Engagement der Schulgenossenschaften. So wurden etwa in Marthalen allen Kindern, «dem Reichen wie dem Armen», das Namenbüchlein und Tafelzettel aus dem Schulgut bezahlt, woraus zusätzlich in jedem zweiten Frühjahr den am Examen geschicktesten Knaben und Mädchen Bücher geschenkt wurden.[97]
Der heterogene und lückenhafte Bücherbestand war Gegenstand der zeitgenössischen Reformforderung, gemäss der einheitliche Lehrmittel für eine nach Leistungsniveaus gegliederte Gruppe von Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen sollten.[98] Dahingehend ist auch die weitverbreitete Klage über den Mangel an Schulbüchern zu interpretieren. Es fehlten nicht in erster Linie Bücher oder Schriftstücke an sich, sondern vor allem Materialien, welche es allen Kindern erlaubten, am selben Gegenstand zu lernen. Dazu gehörten etwa Klassensätze, Tabellen oder auch Wandtafeln.[99] Dabei stellte in den 1770er-Jahren die Kritik an der Heterogenität der Lehrmittelbestände eine neuere und auf einzelne Pfarrer beschränkte Entwicklung dar. Noch seltener fanden sich konkrete Lösungsvorschläge für das neuerdings als solches wahrgenommene Problem. Als mögliche Remedur schlug der Knonauer Schulmeister in seiner Antwort auf die Stapfer-Enquete 1799 eine kleine Schulbibliothek vor. Die Gemeinde habe alle Bücher in derselben Auflage in hinlänglicher Anzahl für alle Kinder angeschafft. Jedes Buch habe seine Nummer und die Bücher blieben stets in der Schule.[100]

94 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kilchberg, B. b. 7.
95 Am weitesten seien das Gebetbuch von (Martin) Moller aus dem Jahr 1624 und das von (Johann) Georg Heyder aus dem Jahr 1662 verbreitet. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kilchberg, B. b. 7.
96 Dass sich dies bis in die 1830er-Jahre kaum änderte, zeigt etwa der Schulbuchstreit im Jahr 1834, bei dem sich einzelne Zürcher Gemeinden weigerten, die neuen obligatorischen Lehrmittel einzuführen. Messerli, Lesen und Schreiben, S. 480.
97 Stapfer-Enquete, Antwort aus Marthalen (Anmerkungen), BAR, B0 1470.
98 Berner, Vernunft und Christentum, S. 75, 285.
99 Messerli, Lesen und Schreiben, S. 276, 283 f.
100 Stapfer-Enquete, Antwort aus Knonau, BAR, B0 1471.

Mit der Heterogenität ging gleichzeitig eine enorme Stabilität der Lehrmittel einher, die bis zum Ende des 18. Jahrhunderts nicht wesentlich aufgebrochen wurde. Die Auswertung der beiden Schulumfragen von 1771 und 1799 ergab, dass an den meisten Schulorten ein Kern geradezu kanonisch gewordener Schulbücher Verwendung fand. Dieser Kanon bestand aus Namenbüchlein, Katechismus, Bibel und Psalter sowie Gesang- und Gebetbüchern[101] und bestimmte den Kern des Schulstoffs. So beschrieb der Pfarrer in Ützikon das, was ein Schüler oder eine Schülerin an seiner Schule zu lernen hatte, selbstverständlich anhand der Abfolge der gelesenen Bücher: «In der Schulle Wird Gelehrt von Namen Büchlein in ds Katechismus, und Weiters Zeugnus Psalmenbuch und Psalter Testament, und neben dem nach Zeitungen, und Geschribens.»[102] Ähnlich äusserte sich der Schulmeister in Hofstetten: «a) für die Kleinen, das Nahmen oder A: B: C: Büchli b) vom Buchstabieren bis Zum lesen, der Lehrmeister c) Lesebücher – Zeugniss, Psalmen u: Testament d) Zum Unterricht in der Religion; Zeügniss; Waser büchli Psalm. U. Gellerds Lieder.»[103] Sowohl die Auswahl als auch die Verwendung waren insofern typisch, als sie an vielen anderen Schulen identisch oder mit geringen Abweichungen hervortraten, wobei das, was in der zitierten Passage mit «Religion» bezeichnet wird, meist «Auswendiglernen» genannt wurde. Lesen lernte man also schrittweise anhand der kanonischen Lehrmittel. Neuere Bücher, wie etwa das Waserbüchlein[104] oder Gellerts Lieder,[105] wurden, wenn überhaupt, eher zum Auswendiglernen herangezogen. Die als Beispiel angeführte Schule Hofstetten war eine kleine Schule im Pfarrkapitel Elgg, das sich nicht durch schulreformerische Aktivitäten hervorgetan hatte. Trotzdem wich die Lehrmittelsituation etwa in Greifensee, das zum reformeifrigen Kapitel Kyburg gehörte, abgesehen von einer etwas erweiterten Palette neuerer Bücher, nur geringfügig vom genannten Beispiel ab: «Was in der all-Tag Schul gelehrt ist folgendes – Buchstabieren; Lesen, im Innwendig lehrnen. Oft in 3. Classen eingetheilt. Iste Class: Nammenbüchli u. Lehrmeister IIte Class: Psalter u: Zeügnisse IIIte Class: Testament,

101 Am häufigsten wird 1771/72 in dieser Gruppe das «Christliche Bätt-Büchlein» (1661) von Felix Wyss erwähnt, bei den Liederbüchlein werden solche von Johannes Schmidlin, Johann Kaspar Bachofen, Christian Fürchtegott Gellert, Johann Caspar Lavater oder, seltener auch Christian Hubers «Geistliche Seelenmusic» (1682) genannt. 1799 wird dann sehr viel auf das sogenannte neue Gesangbuch verwiesen, laut Klinke (Volksschulwesen, S. 141) ist es das unter dem Titel «Christliches Gesangbuch oder Sammlung auserlesener Psalmen und geistlicher Lieder über alle wichtigen Wahrheiten des Glaubens und der Sittenlehre, mit den beliebtesten Psalmen und vielen neuen, sehr leichten, vierstimmigen Choralmelodien» von Diakon Nüscheler und Prof. Däniker herausgegebene Werk aus dem Jahr 1787.

102 Stapfer-Enquete, Antwort aus Ützikon, BAR, B0 1421.

103 Stapfer-Enquete, Antwort aus Hofstetten, BAR, B0 1470.

104 Waser, Schul- und Haus-Büchlein.

105 Johann Fürchtegott Gellert: Geistliche Oden und Lieder, Zürich 1761.

u. Psalmenbuch. Und dann wird geübt Biblische Geschichten u. Sittenlehren u. Erzählungen auch vom Christlich-Sittlichen u. Ausserlich wohlanständigen u. höflichen betragen gegen Gott u. gegen den Menschen.» Und weiter: «Auswendig wird gelernt. Der kleine u. Gross Cathechismus. Das Psalmenbüchli darinn enthalten Gebether – Lieder – Psalmen – Sprüche. Auch ist das Noth- u. Hülfs büchlein in dieser Schul.»[106] Dies erstaunt umso mehr, als die Pfarrer Heinrich Escher[107] und Johann Georg Schulthess[108] selbst die Herstellung günstiger Schulbüchlein veranlasst hatten, die laut einschlägiger Literatur auch breite Verwendung gefunden haben sollen.[109] Bloss scheint dies, nimmt man die Antworten auf die Umfragen als Grundlage, nicht im schulischen Kontext der Fall gewesen zu sein. Das schulreformerische Engagement der Pfarrer schlug sich folglich nicht zwingend in den Schulpraktiken ihrer Gemeinden nieder. Das nicht etablierte Reformwissen der Pfarrer vermochte sich nicht als curriculare Praxis durchzusetzen. Es dürfte aber dem jeweiligen Ortspfarrer dazu gedient haben, sich selbst vor seinesgleichen als kundig und offen für den fachlichen Reformdiskurs darzustellen.

106 Stapfer-Enquete, Antwort aus Greifensee, BAR, B0 1421.

107 Heinrich Escher (1728–1814) war 1760–1807 Pfarrer in Pfäffikon, Dekan des Kapitels Kyburg von 1770 bis 1809. Er übersetzte die Schriften des Neuenburger Theologen Jean Frédéric Ostervald. Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 259. 1773 trat Escher als korrespondierendes Mitglied der Moralischen Gesellschaft bei. Berner, Vernunft und Christentum, S. 45.

108 Johann Georg Schulthess (1724–1804) war sehr gut vernetzt und unternahm, nach seiner Ordination eine Bildungsreise nach Deutschland, um dann zunächst in Stettfurt, ab 1769 in Mönchaltorf das Pfarramt auszuüben. In Berlin hatte er 1749 mit Johann Georg Sulzer und Karl Wilhelm Ramler die Montagsgesellschaft gegründet, gehörte dem Zürcher Bodmerkreis an und war mit Schriftstellern wie Friedrich Gottlieb Klopstock und Christoph Martin Wieland befreundet. Auch redigierte er die Wochenschrift «Das Angenehme mit dem Nützlichen». Christian Moser: Art. «Schulthess, Johann Georg», Version vom 19. August 2011, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10838.php, 18. Januar 2013.

109 Wernle listet die Büchlein unter der Bezeichnung «religiöse Aufklärungspädagogik» auf: «1. Gründlicher Unterricht zum Singen der Psalmen, Choralen und Liedern zum Gebrauch der Lehrenden und Lernenden in den Schulen. 2. Anweisung der lieben Jugend in den Schulen zu einem christlichen, sittlichen, auch äusserlich wohlanständigen und höflichen Betragen. 3. Christliche Lieder, der vaterländischen Jugend, besonders auf der Landschaft gewidmet (von Lavater). 4. Biblische Geschichten zum Gebrauch der Landschulen. 5. Unterricht über den Landbau in einem freundlichen Gespräch zwischen einem alten erfahrenen Landmann und einem jungen Bauernknab zum Gebrauch unserer Landschulen (von Prof. Cramer). 6. Auserlesene Psalmen zum Gebrauch in den Landschulen. 7. Die Grundsätze der Religion in auserlesenen Sprüchen der H. Schrift (von Diterich). 8. Anweisung zu den Anfangsgründen der Rechenkunst. 9. Nützliche und kurzweilige Historien für Kinder. 10. Historien und Fabeln für Kinder, 2. Teil, am Schluss mit Sittenregeln, wie ein gutartiges Kind sich zu verschiedener Zeit und Ort aufführen und verhalten soll. 11. Hirtenbrief über die Erziehung der Kinder auf dem Lande und über einige dem tätigen Christentum schädliche Vorurteile (von Schulthess). 12. Sittenlehrende Erzählungen für die Landschaften (aus Rochows Lesebuch zum Gebrauch der Landschulen wenig verändert von Escher und Sulzer).» Wernle, Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, Bd. 2, S. 345 f.

Ein demjenigen auf der Landschaft ähnlicher Bücherkanon wurde auch an den Hausschulen der Stadt Zürich eingesetzt. Noch 1776 verzeichneten die Hausschulmeister in ihren Verzeichnissen der Schulkinder, welche Lerninhalte vom Buchstabieren bis zum Schreiben erfassten und auch die verwendeten Lehrmittel auflisteten, kaum je ein anderes Buch als Namenbüchlein, Katechismus (unter den Bezeichnungen Lehrmeister, Fragstücklein, Zeugnis), Psalter und die Bibel.[110]

Bei Fragstücklein, Lehrmeister, Zeugnis sowie grossem und kleinem Katechismus handelte es sich lediglich um unterschiedliche Auszüge und Versionen des Zürcher Katechismus. Nachfolgend sei ihre Entstehung grob skizziert, um die diversen Auszüge in ihrem Verhältnis zum vollen Text zu bestimmen.[111] Während der Reformationszeit existierten lediglich eine lange und eine kurze Version des Katechismus. Die lange war als religiöses Lehrbuch für Erwachsene konzipiert, während die einfacher verständliche Kurzversion für die Jugend verfasst worden war. Sowohl die lange als auch die kurze Version gehen auf den damaligen Pfarrer der Kirchgemeinde St. Peter, Leo Jud, zurück. Im 17. Jahrhundert wurden sowohl der lange als auch der kurze Katechismus überarbeitet. Der grössere wurde fortan der «grössere Katechismus» oder auch der «grössere Lehrmeister» genannt. Der kleinere hiess nun «Fragstücklein», «kleiner Katechismus» oder «kleiner Lehrmeister». Bereits in diesen Katechismen wurden an den Rändern Bibelbelegstellen, die sogenannten Zeugnisse, eingefügt. 1628 erschienen diese Belegstellen in einer eigenen Ausgabe, dem Zeugnisbuch, das 1639 überarbeitet und in 48 Sonntagspensen eingeteilt wurde. Vor jedes Pensum wurden einige Strophen aus dem Psalmenbuch von Lobwasser[112] und ein Katechismusgesang gesetzt, welcher den Inhalt des vorangegangenen Pensums noch einmal zusammenfasste. Unter dem Begriff Zeugnisbuch oder «Zeugnusse» fand auch dieses Werk bis ins 19. Jahrhundert Verwendung an den Zürcher Volksschulen.

Grundlegende Überarbeitungen des Katechismus wurden in Zürich also nicht vorgenommen. Vielmehr konzentrierten sich die Reformbestrebungen auf eine bessere Vermittlung der Inhalte des Katechismus, an denen man aber festhielt. Dennoch sind leichte Verschiebungen auch im Bereich der gelernten Inhalte – vor allem aber über neue Lehrmittel – festzustellen. Es waren vor allem die angeblich kindgerecht didaktisierten Schulbücher, die,

110 Hausschulen, Deutsche Schulen, StAZH, EI 18.1.

111 Für den gesamten historischen Abriss siehe Strehler, Kulturgeschichte der Zürcher Landschaft, S. 110, Anm. 28.

112 Ambrosius Lobwasser: Die Psalmen Davids. In teutsche Reimen gestelt. Samt Fäst- und Kirchen-Gesängen. Wie solche in den Evangelischen Kirchen jährlich gesungen werden, Bern 1699.

wie etwa das Waserbüchlein zeigt, zumindest teilweise auch traditionelle, eher dogmatisch-orthodox ausgerichtete Inhalte durch diesseitsbezogene, sittlich-moralische ergänzten und im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eine grössere Ausbreitung erfuhren.
Die Auswertungen der beiden Schulumfragen zeigen, dass sich ein neuer, didaktisierter und somit angeblich kindgerechter Büchertypus nicht erst in den 1770er-Jahren zu verbreiten begonnen, sondern mit den sogenannten Namen- oder Abc-Büchlein bereits flächendeckende Verbreitung gefunden hatte. Weitere Schulbücher dieses Typs, wie etwa die «Biblischen Geschichten», begannen sich hingegen gerade in der Zeit zu etablieren.[113]
Die Namenbüchlein waren eigens für Kinder ins Werk gesetzte, oft bebilderte und mit kurzen, einfachen und thematisch auf Exempel oder Identifikationsfiguren ausgerichtete dünne Büchlein zum Erlernen des Buchstabierens und Syllabierens. Sie fanden in verschiedenen, aufgrund der vagen Antworten auf die beiden Umfragen oft nicht näher zu bestimmenden Ausgaben Verwendung. Meist wurde in den Antworten der Pfarrer bloss vermerkt, man benutze das Namenbüchlein. Genauere Angaben zu Autoren oder Ausgaben finden sich sehr selten. Mit der Aussage, in seiner Gemeinde finde das «verbesserte Namenbüchlein, aus der Zieglerischen drukerey 1766,[114] samt dem Spiel ABC» Verwendung,[115] ist der Mönchaltorfer Pfarrer Schulthess vergleichsweise sehr genau. Auf dasselbe Namenbüchlein verwies auch der Pfarrer Salomon Thomann[116] in Diesldorf, indem er sich als Autor des Büchleins zu erkennen gibt.[117] So präzise Angaben sind aber äusserst selten und wohl Ausdruck einer Auseinandersetzung dieser beiden Pfarrer mit der Lehrmittelfrage. Schulthess hatte neben einem eigenen Vortrag über die Landschulreform auf einer Prosynode des Kapitels Kyburg auch die «Hirtenbriefe über die Erziehung der Kinder auf dem Land» aus dem Jahr 1777 verfasst.[118] Weiter stand er als Kammerer des Kyburger Kapitels in regem Austausch mit dem Dekan desselben, Escher, dem seit Otto Hunziker gemeinhin die Autorschaft der oben erwähnten «Anleitung

113 Zur Verwendung der biblischen Geschichten siehe S. 92 f. in dieser Untersuchung sowie Marcel Naas: Didaktische Konstruktion des Kindes in Schweizer Kinderbibeln. Zürich, Bern, Luzern (1800–1850), Göttingen 2012, S. 105.
114 Dabei handelt es sich um das «Kurz abgefasste und verbesserte Namen-Büchlein, der lieben Jugend zu Dienst», das im Jahr 1766 in der Druckerei Ziegler gedruckt wurde. Es ist laut Hedwig Strehler das älteste der erhaltenen in Zürich verwendeten Namenbüchlein. Strehler, Kulturgeschichte der Zürcher Landschaft, S. 106, Anm. 8.
115 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Mönchaltorf, B. b. 5.
116 Salomon Thomann (1715–1793) wurde 1736 ordiniert und 1754 Pfarrer in Dielsdorf. Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 566.
117 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, B. b. 3–7.
118 Berner, Vernunft und Christentum, S. 41 (Anm. 34) und 253; Hunziker, Reform der zürcherischen Landschulen, S. 20.

für die Landschulmeister» zugeschrieben wird.[119] Während Thomann also selbst Autor des Namenbüchleins war, ist Schulthess als eines der Zugpferde der Schulreformdebatten innerhalb des Kapitels Kyburg zu bezeichnen.[120] Nur vereinzelt finden sich sonst Hinweise auf konkrete Ausgaben der Namenbüchlein, wie etwa das in Elsau, Wipkingen, teilweise auch in Benken verwendete «ABC-Büchlein».[121] Es handelt sich dabei wohl um das von Johann Caspar Lavater verfasste «ABC oder Lesebüchlein. Zum Gebrauche der Schulen der Stadt und Landschaft Zürich».[122] Alle anderen Berichte verzichten darauf, genauere Angaben zum verwendeten Namenbüchlein zu machen, sodass kaum bestimmt werden kann, welches Namenbüchlein an den untersuchten Schulen 1771 am häufigsten Verwendung fand. Auch die Antworten auf die 1799er-Umfrage nennen meist keine konkreten Ausgaben der verwendeten Namenbüchlein. Klinke geht allerdings davon aus, dass ein auf 1791 datiertes Namenbüchlein aus der Druckerei Gessner dominierte, begründet diese Aussage jedoch nicht.[123]

Die verwendete Ausgabe des Namenbüchleins ist inhaltlich letztlich auch von untergeordneter Bedeutung, da der Aufbau aller hier erwähnten Namenbüchlein jeweils ähnlich ist und stets vom Buchstabieren ausgeht.[124] Sie folgen damit alle der traditionellen und überall praktizierten Buchstabiermethode, wie sie oben beschrieben wurde. Die Einführung der Buchstaben erfolgte etwa im «Deutschen Namenbüchlein für die liebe Jugend»[125] oder im «Neuen Namenbüchlein für die liebe Jugend»[126] anhand von Figurentafeln, auf welchen jedem Buchstaben eine Abbildung zugeordnet ist, die es den Kindern erleichtern

119 Hunziker, Reform der zürcherischen Landschulen, S. 51.

120 An Schulreformen arbeiteten in den Siebzigerjahren vor allem die beiden Zürcher Oberländer Kapitel Kyburg und Wetzikon. Doch auch im Kontext des Kapitels Regensberg ist neben dem von Pfarrer Salomon Thomann verfassten Namenbüchlein auch ein Betbüchlein entstanden, der Pfarrer in Otelfingen spricht von «einiche[n] Köpfe[n] hiesiger Gegenden», welche es verantworteten. Die benachbarten Gemeinden Regensdorf, Dällikon, Otelfingen und Buchs haben es schliesslich auch selber drucken und von «h[er]r Ziegler bym Goldstein» verkaufen lassen und bezeugen seine Verwendung in ihren Antworten. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, B. b. 3– 5, Buchs, B. b. 7, Otelfingen, B. b. 1. Von Dällikon fehlt leider die Antwort auf die Umfrage ganz. Vgl. auch Schwab, Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu Wissen, S. 40; ausführlicher ist Berner, Vernunft und Christentum, S. 41–82.

121 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Elsau, Wipkingen, Benken, B. b. 5.

122 Johann Caspar Lavater: ABC oder Lesebüchlein zum Gebrauche der Schulen der Stadt und Landschaft Zürich, Zürich 1772 (gedruckt bei Bürkli); Klinke, Volksschulwesen, S. 138, sowie Berner, Vernunft und Christentum, S. 172 (Anm. 131).

123 Klinke, Volksschulwesen, S. 137 f.

124 Strehler, Kulturgeschichte der Zürcher Landschaft, S. 106; Suter, «Werkstatt Gottes», S. 89, Anm. 14.

125 Deutsches Namenbüchlein für die liebe Jugend, o. O., o. J.

126 Neues Namenbüchlein für die liebe Jugend, Zürich 1801.

sollte, sich den Namen des Buchstabens zu merken. So wurde dem Buchstaben a beispielsweise ein Adler, dem Buchstaben b ein Bär und dem Buchstaben t ein Tiger zugeordnet. Darauf folgen eine Übersicht über das Alphabet in Gross- und Kleinbuchstaben, erste Buchstabenverbindungen, einsilbige und schliesslich mehrsilbige Wörter zu jedem Buchstaben. Dieser erste Teil war für das Erlernen des Buchstabierens und des Syllabierens konzipiert. Einen zweiten Teil der Namenbüchlein machten schliesslich das Vaterunser, Tagesgebete (nur im deutschen Namenbüchlein), das Glaubensbekenntnis und die Zehn Gebote aus. Abgeschlossen wurden sie manchmal von einer Zahlentabelle, die auch ein Einmaleins einschliessen konnte. Der Leseteil des Namenbüchleins entspricht inhaltlich etwa dem, was seit Luthers kleinem Katechismus die «Hauptstücke» des christlichen Glaubens genannt wurde.[127]
Im Zuge der mit dem Begriff der Konfessionalisierung beschriebenen Phase des 17. und frühen 18. Jahrhunderts und den damit einhergehenden verstärkten Bemühungen, die Kinder und Jugendlichen auf die Inhalte der Lehrmittel einzuschwören, wurde insbesondere in ländlichen Kontexten immer wieder Länge und Kompliziertheit vieler katechetischer Texte bemängelt. Kurzfassungen der Katechismen oder Erläuterungen in kindgerechter Sprache wurden gefordert und auch ins Werk gesetzt.[128] Demselben Zweck, nämlich den Zugang zu den Inhalten auf eine einfachere, spielerische und damit kindgerechte Art und Weise zu ermöglichen, dürften auch das in Dübendorf und Dielsdorf eingesetzte Spiel-Abc[129] oder die in Turbenthal, Küsnacht oder Weisslingen eingeführten Tafeln mit Buchstaben gedient haben.[130]
Besonders häufig wurden aus dieser neueren, didaktisierten Lehrmittelgattung neben den Namenbüchlein 1771 vor allem Johann Hübners «Biblische Historien»[131] und Johann Peter Millers «Erbauliche Erzählungen»[132] genannt. Hübner und Miller unterschieden sich inhaltlich nur geringfügig. Miller habe aber nach seiner Auffassung anstössige Episoden entfernt und dem Werk – wie der Titel bereits erahnen lässt – eine pietistische Ausrichtung gegeben und vor

127 Ehrenpreis, Frühneuzeitliche Schulbücher, S. 245.
128 Ebd.
129 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dübendorf, B. b. 5, Dielsdorf, B. b. 3–5.
130 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal (Diakon), B. b. 2, Küsnacht und Weisslingen, B. b. 5.
131 Johann Hübner: Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset, Leipzig 1714. Vgl. dazu Ehrenpreis, Frühneuzeitliche Schulbücher, S. 242. In Zürich wurden Hübners Historien 1761 respektive 1763 im Nachdruck in der Druckerei Bürkli imprimiert.
132 Johann Peter Miller: Erbauliche Erzählungen der vornehmsten biblischen Geschichten, zur Erweckung eines lebendigen Glaubens und der wahren Gottseligkeit in der Jugend, Helmstädt 1753.

allem den Erzählstil leichter, fliessender und verständlicher gestaltet.[133] 1771 ist die Verwendung eines der beiden Werke an gut 5% der Schulen, die auf die Lehrmittelfrage geantwortet haben, nachweisbar,[134] in Altstetten wurden ausserdem Osterwalds «Biblische Geschichten» eingesetzt.[135] 1799 sind es dann knapp 11% der Schulen, die auf die Lehrmittelfrage geantwortet hatten, welche diese oder andere biblische Erzählungen verwendeten.[136] Die insgesamt doch relativ seltene Verwendung der Kinderbibeln legt auch für Zürich den Schluss nahe, den Wyss für Bern zieht: Die Verwendung der «Biblischen Geschichten» erfolgte wohl nicht alternativ zu den Katechismen, sondern in Ergänzung dazu.[137] Neu finden sich 1799 ausserdem etliche Erwähnungen des erst 1794 publizierten Steinmüller'schen Lesebüchleins[138] und von Rochows «Kinderfreund».[139] Leider fehlen sowohl für die Kinderbibeln als auch für die Lesebüchlein meist Angaben über die verwendeten Ausgaben, welche weitere aufschlussreiche Hinweise hinsichtlich der inhaltlichen Verschiebungen des Lehrstoffs hätten geben können. Sowohl das Steinmüller'sche Lesebüchlein als auch Rochows «Kinderfreund» enthalten neben dem damals üblichen Erzähl-

133 Wernle, Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, Bd. 2, S. 340.

134 An vierzehn Schulen (n = 269) wurden Hübners oder Millers biblische Historien verwendet. Angaben, welche sich ohne einen Namen zu nennen auf «Historien» beschränkten, wurden mitgezählt.

135 Johann Friedrich Osterwald: Kurtzer Begriff der Biblischen Geschichten und der Christlichen Catechismus-Lehre, Basel 1761. Laut Pfarrer Schulthess in Mönchaltorf will das Kyburger Kapitel eine verbesserte Version des Waserbüchleins herausgeben, welche «Osterwalds kurze[n] Auszug der biblischen Geschichten» enthalte. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Mönchaltorf, B. b. 7.

136 An vierzig Schulen (n = 364) wurden Hübners oder Millers biblische Historien verwendet. Mitgezählt ist auch Osterwalds Zusammenzug der biblischen Geschichten.

137 Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 86.

138 Johann Rudolf Steinmüller: Lesebuch für Kinder in mittleren Classen, Glarus 1794. Davon finden sich sechzehn Nennungen: Stäfa (Knabenschule); Ülikon; Stäfa (Töcherschule), Männedorf (untere Schule), Küsnacht, Richterswil (Dorf), Samstagern, Adliswil, Wollishofen, Wülflingen, Auf den Höfen (Neuburg), Oberglatt, Hausschulen der Schulmeister Ammann, Hirschgartner, Reutlinger, Wolf. Das Lesebüchlein bricht insofern mit der Tradition, als es weitgehend auf biblische Inhalte verzichtet und vor allem moralisierende Sprichwörter enthält, welche durch Rätsel angereichert werden. Diese sollten die Kinder zum Denken anregen und ihre Aufmerksamkeit binden. Einer späteren Ausgabe fügte Steinmüller einen landeskundlichen Anhang bei, um «in vielen Herzen ein Samenkörnchen reiner Vaterlandsliebe und Bürgertreue zu säen». Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 96 f. Vgl. dazu auch Paul Wernle: Der Protestantismus in der Zeit der Helvetik, Bd. 2, Zürich 1942, S. 348 f.

139 Friedrich Eberhard von Rochow: Der Kinderfreund oder erster Unterricht im Lesen und bey dem Lesen, Brandenburg 1796. Davon finden sich sechs Nennungen: Stäfa (Knabenschule), Stäfa (Töchterschule), Hirzel, Thalwil, Oberglatt, Rietli. Die Schule auf dem Rietli etwa verfügte über 36 Stück der Zürcher Ausgabe des «Kinderfreunds», welche von «edelgesinnten Leuthen zur Beförderung der Sitten und der Lehr» gespendet worden waren. Stapfer-Enquete, Antwort aus Rietli, Distrikt Zürich, BAR, B0 1471.

stoff auch realistische Inhalte, zielten aber in erster Linie auf die christlichen Tugendbildung.[140]
Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts kann also eine sanfte, als didaktisiert-kindgerecht wahrgenommene Neuausrichtung der Lehrmittel festgestellt werden. Diese ergänzten – und ersetzten eben nicht– den weiterhin gültigen und dominierenden Kanon der althergebrachten Lehrmittel. Damit gingen zuweilen auch vorsichtige inhaltliche Ergänzungen der tradierten Texte einher, wie etwa das Beispiel des Waserbüchleins zeigt. Angesichts des gerade in Zürich doch regen aufklärerisch-reformerischen[141] Engagements vieler Sozietäten und nicht zuletzt auch vieler der mit der Schulaufsicht betrauten Pfarrer zeigen sich die Curricula jedoch nur in geringem Ausmass empfänglich für diese Bestreben.[142]
Die hier herausgearbeiteten Befunde zu den Lehrmitteln des Leseunterrichts im ausgehenden 18. Jahrhundert, also der stabile Kanon, der allerdings im Schulzimmer wegen der Verwendung unterschiedlicher Ausgaben immer heterogener Ausprägung war, sowie die Didaktisierung und Öffnung gegenüber diesseitsbezogenen, sittlich-moralischen Inhalten, decken sich teilweise mit den Ergebnissen einer Untersuchung von Ehrenpreis zu Schulbüchern als Medien der Säkularisierung seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Dort stellt er vor allem zwei Momente grundlegenden Wandels der Schulbücher heraus: Einerseits gelangten immer mehr Exempelbücher zum Einsatz, welche anhand nicht aus der Bibel stammender moralischer Geschichten Beispiele

140 Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 32.

141 Die Aufklärung wurde in der Schweiz von der geistigen Elite der reformierten Städte, insbesondere von der reformierten Geistlichkeit getragen und war geprägt von einer Abwertung der Orthodoxie zugunsten der Beschäftigung mit Fragen der Sittenlehre und des «richtigen» Glaubens. Paul Wernle prägte dafür den Begriff der vernünftigen Orthodoxie. Für die vorliegende Studie spielte weniger die aufklärerische Philosophie als ihre praktischen, gemeinnützigen und ökonomischen Ausflüsse, wie sie etwa die Sozietäten in organisierter Form darstellten, eine Rolle. Dort wurden Verbesserungen agrarischer Methoden genauso diskutiert wie etwa auch Reformen des Schulunterrichts. Die lokalen Akteure waren zudem eingebunden in ein europaweit gespanntes Netz der Kommunikation von Gelehrten und Gebildeten. Auf diese Aspekte der Aufklärung verweist der Begriff «(volks)aufklärerisch» im Kontext dieser Untersuchung. Siehe dazu etwa Ulrich Im Hof: Art. «Aufklärung», Version vom 4. Dezember 2012, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17433.php, 25. April 2014; Hanno Schmitt et al. (Hg.): Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung, Bremen 2011.

142 Annita Stiefel hat in ihrer Studie zur ökonomischen Kommission der aufklärerisch-reformerisch orientierten Naturforschenden Gesellschaft aufgezeigt, dass die Ökonomischen Patrioten in Zürich durch die Regierung unterstützt wurden, dies war andernorts durchaus nicht üblich. Ausserdem hatten sich auch viele Landpfarrer bereit erklärt, bei verschiedenen landwirtschaftlichen Versuchen Hand zu bieten. Stiefel, Das Wirken der ökonomischen Kommission. Vgl. auch Erne, Die schweizerischen Sozietäten; Graber, Bürgerliche Öffentlichkeit, oder Im Hof, Das gesellige Jahrhundert.

statuierten, an welchen sich die Kinder über Identifikation orientieren sollten. Damit wurde das Ziel verfolgt, die Lehrmittel angeblich kindgerechter zu gestalten. Gesellschaftliche Normen wurden in diesen Exempelbüchern mit vernunftgemässer und dennoch gottgewollter Sittlichkeit begründet, die zum sozialen Wohl aller gereichen sollte, was einer Abkehr von rein dogmatischen Inhalten gleichkam. Andererseits wurden neue Katechismen entwickelt, welche sich etwa an Konzepten der natürlichen Religion orientierten und somit die Verknüpfung von theologischen und sittlichen Massstäben mit der Offenbarung lösten.[143] Mit Blick auf Zürich kann Ersteres, wie oben gezeigt wurde, auch eine gewisse Gültigkeit beanspruchen, während Letzteres nicht bestätigt werden kann. Eine Modernisierung der Katechese oder die Schaffung neuer Katechismen wurde in den reformorientierten Kreisen Zürichs zwar als Möglichkeit mehrmals ins Auge gefasst, blieb allerdings stets vage und an älteren Ausgaben der Katechismen orientiert. So schrieb der Schulreformer Escher in einer einem Visitationsbericht beigelegten Nachricht, er habe den Katechismusunterricht verbessert, indem die Kinder nicht mehr den gesamten Katechismus auswendig zu lernen bräuchten. Er begnüge sich neu damit, dass sie diesen lesen können.[144] Ein Reformgedanke, der wiederum nicht bei der Textgrundlage, sondern bei der Aufgabenstellung ansetzte und damit das bereits beschriebene Reformziel verfolgte, das im Gegensatz zum memorierenden Lesen verstandene verständige Aufsagen oder Lesen zu fördern. Auch Pfarrer Schulthess aus Mönchaltorf forderte keine Überarbeitung des Katechismus, sondern sah etwa in seinen Vorschlägen zur Verbesserung der Landschulen gerade diese in der Pflicht, die Kinder besser auf die Katechisationen durch den Pfarrer vorzubereiten und sicherzustellen, dass die Kinder die Grundsätze der Religion tatsächlich erfassten. Wollte man, so Schulthess, eine neue Dogmatik und eine neue Moral für die Landschulen abfassen, so hätten die aufgeklärten Theologen Töllner[145] und Basedow[146] gute Vorarbeiten geleistet. Als einen Schritt in diese Richtung bezeichnete er das Gebet- und Liederbuch für die Schuljugend des Bischofszeller Pfarrers Felix Waser.[147] Auch Waser selbst stellte seine neue Ausgabe des in der Umgebung von Bischofszell bereits seit 1680 verbreiteten Schul- und Hausbüchleins als gänzlich überarbeitete

143 Ehrenpreis, Frühneuzeitliche Schulbücher, S. 254 f.

144 Nachricht von den Bemühungen E. E. Kyburger Class Zur Verbesserung des Schul Wesens, StAZH, E II 168, referiert nach Berner, Zwischen Vernunft und Christentum, S. 63.

145 Johann Gottlieb Töllner.

146 Johann Bernhard Basedow.

147 Hunziker, Reform der zürcherischen Landschulen, S. 33. Gemeint ist damit das bereits erwähnte Schul- und Hausbüchlein von Pfarrer Waser in Bischofszell, welches im Jahr 1769 erstmals erschienen ist und danach bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts immer wieder neu aufgelegt wurde.

Fassung des Originals dar[148] und schrieb, diese könne «nicht mehr das vorige Büchlein genannt werden», da es «besser eingerichtet», verständlicher und zum Lesen mit einem rechten Ton der Stimme geeigneter sei. Ausdrücklich forderte er die Verbindung von Lesen und Nachdenken und eine Reduktion der Geschwindigkeit des Hersagens. Er nimmt also das unter der Problematik des «Herabschnappelns» geführte zeitgenössische Reformwissen auf und lässt inhaltlich aber sowohl traditionelle als auch reformorientiert-aufklärerische Teile nebeneinander stehen.[149] Dieses Büchlein fand, wie die Karten 1 und 2 zeigen, an einigen wenigen Schulen bereits 1771 Verwendung, verbreitet eingesetzt wurde es allerdings erst 1799.

Die Schulorte, an welchen bereits 1771 das Waserbüchlein eingesetzt wurde, gehörten zu den Kirchgemeinden Küsnacht, Dübendorf, Mönchaltorf, Dietlikon und Turbenthal. Dabei sind die Antworten auf die Schulumfrage abgesehen von den Ausnahmen Dietlikon und Turbenthal allgemein gehalten, differenzieren also nicht zwischen den einzelnen Schulen der Kirchgemeinden. Es kann daher zwar angenommen werden, die Pfarrer hätten über grosse Unterschiede im Lehrmittelbereich berichtet, hätte es solche gegeben. Dennoch kann die Verwendung des Waserbüchleins mit abschliessender Sicherheit für Küsnacht, Dübendorf und Mönchaltorf nur für die Kirchgemeinden, nicht aber für die einzelnen Schulen nachgewiesen werden. Die Kirchgemeinden, in welchen das Waserbüchlein Verwendung fand, lagen in unterschiedlichen Kirchenkapiteln, was eine Einführung des Büchleins über die Pfarrkapitel unwahrscheinlich erscheinen lässt (siehe Karte 1). Dennoch scheint das Vorkommen des Waserbüchleins in einem Zusammenhang zu den vor allem von den Pfarrern geführten Schulreformdebatten zu stehen. In Dübendorf etwa wurden zeitgleich auch andere kleinere Reformen durchgeführt und zum Erlernen des Buchstabierens ein Spiel-Abc eingesetzt oder, wie Pfarrer Johann Kaspar Gessner[150] schreibt, der neben Escher und Schulthess ein umtriebiger Akteur in den Kyburger Schulreformdebatten war, die Anleitung für Landschulmeister ein-

148 Das Schul- und Hausbüchlein war eine Sammlung von Gebeten, Psalmen, Bibelsprüchen und Festliedern, die in ihrem Duktus noch ganz die orthodoxe Frömmigkeit repräsentierte. Waser habe gleichsam eine «Umsetzung der orthodoxen Erbauungssprache in die neumodische Aufklärungssprache» vorgenommen. So wurde etwa der 90. Psalm derart gekürzt, dass der Zorn Gottes und die Furcht vor ihm nicht mehr vorkamen. Wernle, Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, Bd. 2, S. 344.

149 Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 319 f.

150 Johann Kaspar Gessner (1720–1790) wird in der Umfrageantwort zwar nicht explizit erwähnt, doch war er seit 1751 Pfarrer in Dübendorf. Er wurde 1741 ordiniert, war Vikar am Grossmünster und Pfarrer in Wipkingen, zudem ist er der Verfasser der 1744 publizierten «Anweisung zu einem christlich-sittlichen und äusserlich wohlanständigen Betragen der l. Jugend». Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 296.

geführt und befolgt.[151] In Mönchaltorf amtete mit dem bereits mehrfach erwähnten Schulthess einer der aktivsten Schulreformer der Zeit, weshalb die frühe Einführung des Waserbüchleins nicht weiter überrascht. Der Pfarrer in Küsnacht hatte ebensolche schulreformerische Interessen, wie etwa seine Antwort auf die Frage nach dem Buchstabieren in den Schulen zeigt. Sie gerät zu einer langen Ausführung zur Lautiermethode, die eindeutig belegt, dass er die zeitgenössischen Debatten gut kannte.[152] In seiner Gemeinde werde das Büchlein zuweilen auch verschenkt.[153] Dietlikon hingegen gilt als arme und möglicherweise deshalb nicht sehr schulfreundliche Gemeinde.[154] Der dortige Pfarrer Johann Kaspar Tobler[155] gilt zwar nicht als einer der bekannten Schulreformer, war aber immerhin korrespondierendes Mitglied der aufklärerisch-reformorientierten Moralischen Gesellschaft, die auch Urheberin der Schulumfrage 1771 war.[156] An der Schule in Dietlikon amtete aber mit Heinrich Hinnen ein sehr belesener und vielseitig interessierter Schulmeister, der vom Pfarrer als eine herausragende Figur dargestellt wird, die über «sehr gute Einsichten in die Religion» verfüge und «zum Erstaunen frey von Theologischen Vorurtheilen» sei. Auch wisse Hinnen die Schüler und Schülerinnen für Historisches aus dem Neuen Testament zu interessieren. Überhaupt habe er «alle Talente, die zu seinem Berufe nothwendig» seien, schreibe Aufsätze, beherrsche verschiedene Rechnungsarten, lese Schriften über den Feldbau und verbessere so auch ständig seine Güter. Er sei, schreibt der Pfarrer weiter, der Einzige in der Gemeinde, mit dem er «einen ganz freyen und vergnügten Umgang» pflegen und «von allen Angelegenheiten der Gemeine eine vernünftige Unterredung anstellen» könne. Auch bei der Gemeinde sei er beliebt und habe das Amt des Schulmeisters seit dreissig Jahren immer zu deren «vollkommener Zufriedenheit» ausgeübt.[157] Die Einführung des Waserbüchleins in Dietlikon ist daher dem in der Gemeinde Dietlikon auf grosse Akzeptanz stossenden Schulmeister Hinnen selbst oder der reibungslosen Zusammenarbeit von Schulmeister, Ortspfarrer und Gemeinde zuzuschreiben. Das Beispiel der Haupt-

151 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dübendorf, B. b. 1 und B. b. 5.
152 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 3.
153 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 5.
154 Für etwa zwei Drittel der Kinder bezahlt die Kirche den Schullohn, die Eltern nehmen ihre Kinder sehr früh aus der Schule, wohl auch, weil sie diese arbeiten lassen, die Gemeindevorgesetzten zeigen kaum Interesse am Schulexamen. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dietlikon
155 Johann Kaspar Tobler (1735–1820) wurde 1755 ordiniert, 1769–1774 war er Pfarrer in Dietlikon, später in Stallikon, Übersetzer, sein Vater Georg Christoph Tobler war Pfarrer, zudem Hauslehrer und später Schulherr. Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 569.
156 Schwab, Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu Wissen, S. 37.
157 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dietlikon, B. a. 1.

schule dürfte schliesslich auf die zur selben Kirchgemeinde gehörende Schule in Rieden ausgestrahlt haben, in der das Waserbüchlein ebenfalls eingesetzt wurde. In Turbenthal schreibt der Diakon, also der Pfarrhelfer, Jakob Christoph Nüscheler,[158] der ebenso Mitglied der aufklärerisch-reformorientierten Moralischen sowie der Ascetischen Gesellschaft war,[159] er selbst sei es gewesen, welcher das Waserbüchlein eingeführt habe: «Ich habe auch angefangen Hen Pfarer Wasers Haus- und Schulbüchlein in der Schule einzuführen, aus welchem von den wenigen fähigen ein paar Psalmen, einige Gebeter, und ein paar Lieder von Gellert diesen Winter über auswendig gelernet worden.»[160]
In den knapp dreissig Jahren, die zwischen den beiden Schulumfragen von 1771 und 1799 lagen, verbreitete sich das Waserbüchlein rasant, wie aus der Karte 2 ersichtlich wird. Während es 1771 an knapp 3% (8, n = 269) der Schulorte, von welchen diesbezüglich eine Antwort eingegangen ist, eingesetzt wurde, wird seine Verwendung 1799 bereits an 65,3% (238, n = 364) der Schulorte explizit erwähnt. 1799 fielen zudem viele Antworten sehr allgemein aus und gingen nicht auf die einzelnen Lehrmittel ein. Hinweise, jedes Kind bringe sein eigenes Buch mit in die Schule, waren nicht selten und konnten hinsichtlich der Verwendung des Waserbüchleins nicht ausgewertet werden. Möglicherweise war das Büchlein daher noch weiter verbreitet, als an dieser Stelle belegt werden kann.
Insgesamt kann von einem regelrechten Siegeszug des Waserbüchleins zwischen 1771 und 1799 gesprochen werden. Auch die Tatsache, dass es zwischen 1769 und 1797 fünfzehnmal aufgelegt wurde,[161] sowie die schriftlichen Äusserungen der Pfarrer, welche das «an den meisten Schulen eingeführte»[162] Waserbüchlein referierten, zeugen von einer weiten Verbreitung, die in ihrem Ausmass erklärungsbedürftig ist. Auch fragt sich, ob mit der breiten Einführung des Büchleins eine grundlegende inhaltliche Neuausrichtung des Schulunterrichts einherging. Dies ist eher zu verneinen. Das Waserbüchlein beinhaltet wie bereits sein voller Titel ankündigt Gebete, geistliche Lieder, Psalmen und lehrreiche Sprüche. Waser zielte darauf ab – hier im Einklang mit dem oben referierten Reformdiskurs der Pfarrer zu den Katechismen sowie zum Lesen überhaupt –, weniger die Inhalte als vielmehr die Qualität des Unterrichts zu verbessern. So bittet er in seiner Vorrede Schulmeister und Eltern, die Kinder

158 Jakob Christoph Nüscheler (1743–1803) wurde 1762 ordiniert, war 1770–1775 Diakon in Turbenthal, danach am Grossmünster, 1795 erster Archidiakon, 1800 zugleich Stiftsverwalter, Publikation einiger Predigten. Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 453.

159 Berner, Vernunft und Christentum, S. 345.

160 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal, B. b. 7.

161 Wernle, Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, Bd. 2, S. 344.

162 Stapfer-Enquete, Antworten aus Schmidrüti, Tablat, Bühl, Kirchgemeinde Turbenthal, Distrikt Elgg, BAR, B0 1470.

«wohl, verständlich, abgesetzt, und mit dem rechten Ton der Stimme» lesen zu lassen. Die Kinder hingegen bittet er, das, was sie lesen, «mit Nachdenken» zu lesen, sich zu bemühen, das Gelesene auch zu verstehen.[163] Und das Büchlein beinhaltet auch Texte, welche sich durchaus aufklärerisch, das heisst in diesem Zusammenhang eher sittlich-moralisch als christlich-dogmatisch nennen liessen. Dass das Büchlein in der einschlägigen Forschungsliteratur wahlweise als orthodox, aufklärerisch oder gar pietistisch bezeichnet wird, demonstriert wohl gerade die Vielgestaltigkeit des darin versammelten Wissens, sodass Beat Wyss in seiner Untersuchung über Berner Schulbücher für eine gesonderte Betrachtung der verschiedenen Teile des Werkes plädierte.[164] Das Waserbüchlein beinhalte sowohl einen orthodoxen Spruch- und Gebetsteil als auch praktische Weisheitssprüche, welche Ausdruck aufklärerischen, diesseitsbezogenen und pragmatischen Denkens seien.[165] Gerade weil das Büchlein trotz reformorientierter Züge keine radikal neue Weltsicht repräsentierte, ja in vieler Hinsicht an das ältere, bereits verbreitete Schul- und Hausbüchlein anschloss und damit gleichzeitig sowohl konservativere als auch reformorientiertere Kreise bediente, wurde es wohl gerne und breit rezipiert. Damit ist seine rasche Verbreitung zumindest teilweise erklärbar. Weiter war es im Format und mit seinen 192 Seiten auch im Umfang handlich, was es preislich erschwinglich machte.[166] Darin dürfte ein weiterer Grund für seine rasche Verbreitung gelegen haben.
Inhaltlich gegenüber dem tradierten Kanon vollständig neu ausgerichtete Lehrmittel fanden sich hingegen nur selten. So wurden 1771/72 vereinzelt Schriften der Physikalischen Gesellschaft[167] und 1799 etwa ein Gesundheitskatechismus von Bernhard Christoph Faust[168] oder nützliche Schriften über den Landbau gelesen.[169] An einer der Hausschulen der Stadt kamen auch Verfassungskatechismen zum Einsatz.[170]

163 Waser, Schul- und Haus-Büchlein, Vorrede, S. 3 f.
164 Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 320.
165 Ebd.
166 Ebd., S. 321.
167 In Hirslanden und Elgg. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kreuz und Elgg, B. b. 5.
168 Pfarrer Keller in Illnau hat jeder Schule seiner Gemeinde zwei Exemplare davon geschenkt. Viele Eltern und Kinder hätten aber «einen Widerwillen» gegen diesen gezeigt. Stapfer-Enquete, Antwort aus Unterillnau, BAR, B0 1471.
169 In Kirchuster wird der «Unterricht über den Landbau» verwendet, in Rüti die «Grundsätze des Landbaus». Stapfer-Enquete, Antworten aus Kirchuster, Distrikt Uster, und Rüti, Distrikt Grüningen, BAR, B0 1421.
170 Stapfer-Enquete, Antwort aus der 1. Schule am St. Peter, Distrikt Zürich, BAR, B0 1471. Es handelt sich um folgende Titel: Franz Joseph Gassmann: Kurzer und leichtfasslicher Unterricht über die helvetische Staats-Verfassung in verschiedenen Gesprächen zwischen einem Patrioten und Antipatrioten, Solothurn 1798, und Leonhard Meister: Lehrmeister über die Verfassung des untheilbaren helvetischen Freystaates, 8. Auflage, Zürich 1798.

Hinsichtlich der räumlichen Verbreitung des Waserbüchleins sind zum einen Kirchenkapitel[171] auszumachen, in welchen die meisten Schulen das Waserbüchlein einsetzten. So verwendeten in den Kapiteln Eglisau, Elgg, Zürichsee, Regensberg und Zürich circa 70–90% der Schulen das Waserbüchlein. In den Kapiteln Winterthur, Stein und Wetzikon wurde es an 50–70% der Schulen benutzt, während es in den Kapiteln Freiamt und Kyburg an weniger als 50% der Schulen gelesen wurde.[172] Gerade das Kyburger Kapitel als prägende Stimme der zeitgenössischen Volksaufklärung weist damit gegenüber anderen Kapiteln deutlich weniger Waserbüchlein auf als etwa das in der einschlägigen Literatur oftmals als traditionell und beharrend dargestellte Kapitel Eglisau im Nordwesten.

In der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass die räumlichen Verteilungen der Ausprägungen curricularer Praktiken nicht bloss für sich selbst beschrieben, sondern auch auf die räumlichen Entfaltungen anderer Wissensfelder, etwa der Ökonomie (Protoindustrie, Landwirtschaft) oder politischen Kultur (Positionierung gegenüber aufklärerisch-reformerischem oder liberalem Gedankengut) bezogen werden, um so die Verflechtungen dieser unterschiedlichen Räume zu diskutieren. Dazu muss an dieser Stelle in einem kleinen Exkurs die Grundlage gelegt werden: In der Historiografie über den Kanton Zürich hat eine grundsätzliche Zweiteilung des Kantons- oder früher Staatsgebiets in eine nordwestliche sowie eine südöstliche Hälfte eine lange Tradition. Obwohl die das Gebiet unterteilende Grenze nicht in jedem Modell exakt gleich verläuft und teilweise auch weitere, feingliedrigere Unterteilungen vorgeschlagen wurden, bestätigten auch neuere Arbeiten die grundsätzliche Zweiteilung immer wieder. So weist Margrit Irniger darauf hin, dass agrarhistorische, volkskundliche sowie historisch-geografische Arbeiten bis heute an einer idealtypischen Unterscheidung zwischen einem mittelländischen «Kornland» und einem alpinen «Hirtenland» festhalten, wobei für Zürich das Limmattal, das Unter- und das Weinland (heutige Bezirke Dietikon, Zürich, Dielsdorf, Bülach, Andelfingen und Winterthur) als Teil des mittelländischen Kornlands galten. Das Hirtenland hingegen umfasste die höher gelegenen Gebiete des Zürcher Oberlandes (heutige Bezirke Hinwil, Pfäffikon) sowie das Albis- und Zimmerberggebiet (Teile des heutigen Bezirks Horgen). Zwi-

171 Eine Orientierung über die Kirchenkapitel und ihre Grenzverläufe gibt die Karte im Anhang.

172 Eglisau: 28 Schulen, 25 Ja, 2 Nein, 1 Weiss nicht – 89,3% Ja; Elgg: 41 Schulen, 31 Ja, 10 Nein – 71,6% Ja; Freiamt: 26 Schulen, 12 Ja, 13 Nein, 1 Weiss nicht – 46,2% Ja; Winterthur: 39 Schulen, 22 Ja, 12 Nein, 1 Weiss nicht, 4 fehlende Angaben – 56,4% Ja; Zürichsee: 40 Schulen, 32 Ja, 8 Nein – 80% Ja; Kyburg: 59 Schulen, 27 Ja, 29 Nein, 2 Weiss nicht, 1 fehlende Angabe – 45,8% Ja; Regensberg: 30 Schulen, 22 Ja, 5 Nein, 2 Weiss nicht, 1 fehlende Angabe – 73,4% Ja; Zürich: 33 Schulen, 23 Ja, 2 Nein, 3 Weiss nicht, 5 fehlende Angaben – 69,7%; Stein am Rhein: 26 Schulen, 13 Ja, 13 Nein – 50% Ja; Wetzikon: 54 Schulen, 31 Ja, 23 Nein – 57,4% Ja.

schen Korn- und Hirtenland gab es eine breite Übergangszone (beispielsweise in Teilen der heutigen Bezirke Affoltern a. A., Winterthur Land, Pfäffikon und Uster).[173] Bemerkenswerterweise wird nicht nur im Zusammenhang mit der Landwirtschaft, sondern auch mit der Protoindustrie an der Zweiteilung des Kantons Zürich festgehalten, wie sie etwa bereits im Atlas von Kläui und Imhof dargestellt wurde.[174] Fritz Lendenmann spricht zwar der Zweiteilung des Kantons Zürich in einen bäuerlich geprägten Norden und Westen sowie einen gewerblich-industriell geprägten Süden und Osten die Plausibilität ab, doch nicht der Zweiteilung an sich in einen «von der Frühindustrialisierung erfassten beziehungsweise nicht erfassten Kantonsteil». Diese sei aufrecht zu erhalten, doch müsse feiner zwischen reinen Spinnereigebieten und Gebieten, in denen das anspruchsvollere Webereigewerbe für die Herstellung besonderer Stoffe wie Mousseline und Seidenflor ausgeübt wurde, unterschieden werden.[175] Im Zusammenhang mit der Verfassungsbewegung um das Stäfner Memorial und um den Stäfner Handel wurden Ärzte und andere bürgerliche Berufe, vor allem aber die kaufmännisch-unternehmerische Elite in den protoindustriellen Regionen (Zürichsee, Oberland, Knonauer Amt) als am sozialen und politischen Wandel interessierte Träger der Bewegung identifiziert. Auch die Sozietäten, wie etwa die Lesegesellschaften, wurden als Vorwegnahme einer «spätere[n] bürgerliche[n] Gesellschaft» gedeutet und fanden sich insbesondere in diesen Gebieten (z. B. Wädenswil, Stäfa oder auch Pfäffikon).[176] Im Knonauer Amt gab es zwar keine Lesegesellschaften, doch wurde mit Blick auf die dortige politische Kultur auf eng gezurrte Netzwerke der dortigen «Patrioten» verwiesen.[177] Vollbauern des Zürcher Unterlandes hätten hingegen wegen ihres traditionellen Herrschaftsverständnisses kaum die verfassungsmässige Gleichstellung von Stadt und Land eingefordert. Entsprechend hätten sie kaum an der Verfassungsbewegung teilgenommen. Die Behauptung eines Traditionalismus des ackerbaulich geprägten Unterlandes (das etwa den Kapiteln Eglisau und Regensberg entsprach) hat in der einschlägigen Literatur eine lange Tradition,[178] wurde in jüngeren Arbeiten auch relativiert und differenziert, jedoch nie grundlegend in Frage gestellt. So legte etwa Thomas Meier in seiner Untersuchung des Professionismus im Zürcher Unterland zwar eine dynamische und innovative, im Gegensatz zur Verlagsindustrie nicht von aussen

173 Irniger, Landwirtschaft in der frühen Neuzeit, S. 69 f.
174 Kläui/Imhof, Atlas zur Geschichte des Kantons Zürich, Tafel 35; abgebildet im Anhang dieser Untersuchung.
175 Lendenmann, Die wirtschaftliche Entwicklung im Stadtstaat Zürich, S. 167; ähnlich auch Pfister, Die Zürcher Fabriques.
176 Brändli, Umbruch, S. 67.
177 Brändli, Handel hinter dem Albis, S. 229.
178 Braun, Industrialisierung und Volksleben, S. 189.

alimentierte Gewerbelandschaft frei, welche mit dem traditionellen Ackerbau allerdings reibungslos koexistierte. Diese am ländlichen Gewerbe aufgezeigte Dynamik sei als eine «der traditionellen ländlichen Wirtschaft und Gesellschaft ebenso immanente zu betrachten wie die zweifellos überwiegende Beharrung».[179] Dem gegenüber hat Marie-Louise von Wartburg Ambühl in ihrer Studie zur Alphabetisierung der Zürcher Landschaft im 17. und 18. Jahrhundert für die Seegemeinden ein im Vergleich mit anderen Regionen «ausgeprägteres Interesse an Bildung» nachgewiesen.[180]

Bei aller Differenzierung wurde also in unterschiedlichen Bereichen der Zürcher Geschichte immer wieder eine grobe Zweiteilung des Staats-, später des Kantonsgebietes betont. Modellhaft und in heuristischer Absicht dient diese Zweiteilung auch in der vorliegenden Studie als Folie, vor deren Hintergrund nach Entfaltungsräumen curricularer Teilbereiche sowie nach deren Kongruenz mit der modellhaften Zweiteilung des Untersuchungsraumes gefragt wird. Die imaginierte Zweiteilung orientiert sich am Modell zweier Kreishälften, die durch eine von Südwest nach Nordost laufende Achse abgetrennt sind. Die Kreishälften werden nachfolgend mit «nordwestliche Hälfte des Untersuchungsgebiets» und «südöstliche Hälfte des Untersuchungsgebietes» bezeichnet. Das Knonauer Amt befindet sich also geografisch gesprochen zwar im Südwesten des Untersuchungsgebietes, liegt aber in der südöstlichen Hälfte desselben. Wird nicht explizit von den Hälften des Untersuchungsgebiets gesprochen, folgt der Text dem gängigen geografischen Sprachgebrauch, der sich am kartografischen Norden orientiert. Zur Verdeutlichung des Modells unten stehend auch eine grafische Darstellung der imaginierten Trennlinie.



Einen ersten Beitrag zu dieser Diskussion stellt die räumliche Verteilung der Schulorte dar, an denen das Waserbüchlein im Volksschulunterricht Verwendung fand. Die aus anderen Feldern hergeleitete imaginäre Zweiteilung des Gebietes entlang der von Südwesten nach Nordosten laufenden Trennlinie bildet sich zunächst in der Verteilung des Waserbüchleins nicht ab. Vielmehr sind 1799 sowohl in der nordwestlichen als auch in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets Gegenden mit einer hohen Dichte des

179 Meier, Handwerk, Hauswerk, Heimarbeit, Zitat S. 403.
180 Von Wartburg-Ambühl, Alphabetisierung und Lektüre, S. 34.

Waserbüchleins genauso zu verzeichnen wie auch solche, an denen es beinahe gänzlich fehlte. Beide Hälften des Untersuchungsgebiets weisen zudem Gebiete auf, in denen sich Vorkommen und Absenz des Büchleins gut durchmischt präsentieren.
Aufschlussreich ist indes eine vergleichende Betrachtung der Gebiete, in welchen das Waserbüchlein nicht zum Einsatz kam. Im südöstlichen Teil des Untersuchungsgebiets konzentriert sich die Absenz des Waserbüchleins vorwiegend auf die Kirchgemeinden Pfäffikon, Wetzikon, Uster und Kyburg, welche allesamt für ihren schulreformerischen Eifer im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts bekannt waren, sowie auf die Kirchgemeinde Grüningen. Wetzikon listete nur zum Kanon gehörende Schulbücher auf, an anderer Stelle ist jedoch belegt, dass auch dort Gellerts und Lavaters Lieder auswendig gelernt wurden.[181] An den Schulen der anderen südöstlich gelegenen Kirchgemeinden wurden hingegen überall über den üblichen Schulbuchkanon hinausgehende, aufklärerisch-reformorientierte Schulbücher eingesetzt. So fanden etwa in Pfäffikon «Biblische Geschichten» oder «Gebete für die Jugend» Verwendung, in Uster neben den «Biblischen Geschichten» und den Liedern Gellerts auch Lavaters «Unterricht über den Landbau» sowie «sittlehrende Erzählungen»,[182] während in Kyburg neben den «Biblischen Geschichten» auch Fragen an Kinder der aufklärerisch orientierten Ascetischen Gesellschaft, Sulzers «Vorübungen»[183] und die sittenlehrenden Erzählungen von Rochow gelesen wurden.[184] Auch Grüningen berichtete von der Verwendung von Lavaters Schulbüchlein und «andere[n] Nuzliche[n] Bücher[n]».[185] Weiter fehlte das Büchlein im östlichsten Teil des Kapitels Wetzikon in und um die Kirchgemeinde Fischenthal vollständig, weil dort für das Auswendiglernen das «Zellerbüchlein» verwendet werde.[186]
Es liegt also nahe, dass das Waserbüchlein in diesen Kontexten keine Verwendung fand, weil andere, noch deutlicher reformorientierte Schulbücher eingesetzt wurden. Dies dürfte nur angesichts eines entsprechenden Konsenses von Ortspfarrer und Schulgenossenschaft möglich gewesen sein. In der nordwestlichen Hälfte des untersuchten Gebiets hingegen waren es vor allem die Kirchgemeinden Neftenbach, Andelfingen,[187] Altikon, Ellikon, Feuerthalen

181 Wernle, Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, Bd. 2, S. 339.
182 Stapfer-Enquete, Antwort aus Pfäffikon, BAR, B0 1470.
183 Johann Georg Sulzer war mit Johann Georg Schulthess befreundet, was das Auftauchen eines seiner Büchlein in den schulreformerischen Kreisen Zürichs erklären dürfte. Berner, Vernunft und Christentum, S. 76, 80.
184 Stapfer-Enquete, Antwort aus Kyburg, BAR, B0 1470.
185 Stapfer-Enquete, Antwort aus Grüningen, BAR, B0 1421.
186 Stapfer-Enquete, Antwort aus Fischenthal, BAR, B0 1421.
187 Kleinandelfingen bildet hier eine Ausnahme, dort wurde das Waserbüchlein gelesen.

und Laufen, welche beinahe gänzlich auf die Verwendung des Waserbüchleins verzichteten. In den Kirchgemeinden Neftenbach, Andelfingen, Altikon, Ellikon und Laufen wurden bis auf die Lieder Gellerts keine über den Kanon hinausreichenden Lehrmittel erwähnt, in Feuerthalen das «Festbüchlein»[188] und Hübners «Biblische Geschichten». Abgesehen von den ganz im Norden gelegenen Ausnahmen, finden sich also an den in der nordwestlichen Hälfte des untersuchten Gebiets gelegenen Schulen ohne Waserbüchlein keine klar volksaufklärerisch-reformorientierten Lehrmittel anstelle des ebenso wenig verwendeten Waserbüchleins. Während also in der südöstlichen Hälfte das Waserbüchlein keine Verwendung fand, wenn noch dezidierter reformorientierte Lehrmittel zum Einsatz kamen, blieb man in der nordwestlichen Hälfte bei einer stark dem tradierten Kanon verpflichteten Lehrmittelwahl.

2.3 Schreiben 1771 und 1799

Reformorientierte Pfarrer sprachen sich in den 1770er-Jahren für einen an Nützlichkeit und Effizienz orientierten Schreibunterricht aus und versuchten das traditionelle Auszieren von Buchstaben und Frakturschreiben zu delegitimieren und schliesslich zu verdrängen.[189] Kurrentschreiben und Orthografie wurden propagiert und waren 1771 auch Teil etlicher Curricula, wobei das Kurrentschreiben, auch Schnellschreiben genannt, häufiger geübt wurde als das orthografische Schreiben. Daneben wurde aber an anderen Schulorten das Zier- und Frakturschreiben weiter praktiziert, das sich zuweilen auch

188 David Gessner: Festbüchlein oder christenliche Fragstücklein: […] gestellet für die einfaltige Jugend, Zürich 1767/69.

189 Schriftlichkeit hat bis zum Ende des 18. Jahrhunderts generell an Bedeutung gewonnen. Sie verbreitete sich etwa durch Faktoren wie die komplexer werdenden ökonomischen Verhältnisse und den damit verbundenen «Zwang zur Buchführung», ein komplexes, zunehmend durch Verträge geregeltes Pachtsystem, die Ablösung der Subsistenzwirtschaft durch marktorientierte Produktionsformen und die damit einhergehende Monetarisierung sowie durch das Kreditwesen, das sowohl in der Protoindustrie als auch im Handel eine immer grössere Rolle zu spielen begann. Die Schriftlichkeit etablierte sich immer stärker auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie etwa der sich institutionalisierenden Verwaltung, in den aufkommenden Lesegesellschaften, im Briefverkehr im Zusammenhang mit der oftmals unterschätzten Mobilität auch der ländlichen Bevölkerung. Maas, Ländliche Schriftkultur in der Frühen Neuzeit, S. 257–261. Trotz dieser Tendenz einer Verschriftlichung des Alltags dominierte die orale Kultur noch lange das Leben der gemeinen Leute und das Schreiben war an den Schulen in der Schweiz oft gleichbedeutend mit «Schönschreiben» oder «Kopieren». Die kreativ-kommunikativen Seiten des Schreibens, die inhaltliche Eigenständigkeit und die Orthografie, so Messerli in seiner Studie über das Lesen und Schreiben im Ancien Régime in der Schweiz, hätten in der schulischen Praxis insgesamt so gut wie keine Relevanz besessen. Messerli, Lesen und Schreiben, S. 500, 530.

ausserhalb der Schulen grosser Beliebtheit bei der Landbevölkerung erfreute. Für das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts kann für das untersuchte Gebiet generell von einer zunehmenden Didaktisierung des Schreibunterrichts sowohl hinsichtlich der Methode als auch der Lehrmittel gesprochen werden. Die Vorzettel oder Vorschriften waren nicht nur Vorlagen zum Abmalen schöner Schriften, sondern enthielten etwa sittlich-moralische Sprüche, Psalmen, Gebete oder Bibelstellen. Damit wurde gleichzeitig das Ziel der Schreibfähigkeit sowie einer sittlich-moralischen Erziehung verfolgt. Mit dieser Zentrierung unterschiedlicher Lernziele wurde auch dem Effizienzgedanken Rechnung getragen.

2.3.1 Effizienter und nützlicher Schreibunterricht? Eine Kontroverse um Zier- und Frakturschreiben oder orthografisches Kurrentschreiben

Der zeitgenössische Reformdiskurs der Zürcher Pfarrer war beherrscht vom Versuch, eine am utilitaristischen Denken der Zeit ausgerichtete Vorstellung des Schreibunterrichts zu propagieren. Die diesem Reformkontext entstammende Schulumfrage von 1771 etwa zeugt selbst von den Forderungen nach Ausrichtung des Schreibunterrichts auf Kurrentschrift und Orthografie, indem sie suggestiv nach dem Stellenwert des Auszierens von Buchstaben und des Frakturschreibens fragte: «Wird beym Schreiben keine Zeit unnüzer Weise auf Auszierungen der Buchstaben, und auf das sehr entbehrliche Fraktur-Schreiben verwandt?»[190] Diese suggestive Frageform verleiht dem Reformanliegen Nachdruck und ist wohl als Hinweis auf eine gewisse Bedeutung des Fraktur- und Zierschreibens in den alltäglichen Praktiken der Landbevölkerung zu lesen. Diese lag, wie noch zu zeigen sein wird, weniger im Bereich des Schreibunterrichts als vielmehr im Bereich der häuslichen Beschäftigungen der gemeinen Leute mit der Zierschrift.[191]
Die Bestrebungen der reformorientierten Zürcher Pfarrer zielten im Namen von Nützlichkeit und Effizienz in erster Linie auf die Etablierung der als nützlich erachteten Kurrentschrift und der Orthografie, welche die ältere Praxis des Zier- und Frakturschreibens verdrängen sollten. Dies wird etwa im Bericht aus Erlenbach deutlich, wenn der Pfarrer ausführt: «Ich sage [dem Schulmeister, A. D. V.] aber oft, dass dieses Fractur schreiben, welches oft die Schulmeister

190 Antworten auf die Schulumfrage 1771.
191 So berichteten etwa die Pfarrer in Flaach und Weiningen, in der Schule werde weder das Auszieren der Buchstaben noch das Frakturschreiben praktiziert oder erlaubt. Doch einige übten das Frakturschreiben zu Hause und man lasse denjenigen, die Geschick dazu haben, diese Freiheit. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Flaach, B. b. 15.

ihren Kindern zeigen, ehe sie die Current schrift verstehen, nur um ihre geschicklichkeit an tag zulegen, in den Landschulen ganz unnüz […] sondern für Bauers leüte genug seye, wenn sie die buchstaben nur so machen können, dss ihre handschrift leserlich sey, und anderseits, dss sie einiche fertigkeit darinn erlangen.»[192] Besonders deutlich wird die Orientierung am Effizienzgedanken in der Antwort aus Weisslingen, wo der Pfarrer schreibt, in seiner Gemeinde verbrauche man «zum auszieren der buchstaben und Fractur-schreiben, keine Minuten».[193] Dahingehend ist auch die Antwort des Pfarrers in Schönenberg zu interpretieren: «[…] der schulmeister pflegt alles das jennige aus zuweichen wordurch die zeit verschwendet wird.»[194]

Zwar gaben tatsächlich die meisten Berichte an, das Auszieren von Buchstaben sowie das Frakturschreiben spielten eine untergeordnete Rolle im Schreibunterricht. Doch darf auch diese Aussage nicht in jedem Fall vorschnell mit einem Bekenntnis zum skizzierten Reformdiskurs gleichgesetzt werden. An etlichen Orten beherrschten die Schulmeister schlicht die Fraktur- und Zierschrift nicht, sodass sie diese auch nicht lehren konnten.[195] Vielmehr waren Haltungen und Praktiken, sowohl bei den Pfarrern als auch bei den gemeinen Leuten heterogen. Diese Heterogenität zeugt wiederum von latenten und zuweilen auch offenen Konflikten, welche sich aus der Konkurrenz der als legitim erachteten Wissensbestände ergaben.

Ein Kreis von Pfarrern äusserte sich trotz des suggestiv formulierten Fragebogens und zuweilen unabhängig von den an den Schulen ihrer Gemeinden etablierten Praktiken positiv über das Fraktur- und Zierschreiben[196] und hob die Lust und das Engagement hervor, mit dem Schulkinder sich dem Zier- oder Frakturschreiben hingäben. So etwa der in diesem Punkt differenziert argumentierende Pfarrer in Küsnacht, der das in seinen Augen Nützliche im scheinbar Unnützen herausstreicht: «In unsern beyden Schulen sind wenige Knaben, die sich die zeit und die Mühe nemen, grosse zierlich verzogene Buchstaben mahlen zulernen, oder sich in der Fractur-Schrifft zu üben. Diejenige,

192 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 15.

193 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Weisslingen, B. b. 15.

194 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Schönenberg, B. b. 15.

195 So etwa die Schulmeister in Unterschlatt, Waltenstein, Turbenthal, Weisslingen, Teilingen, Neschwil, in allen neun Schulen der Kirchgemeinde Uster mit Ausnahme von Kirchuster, wo der Schulmeister ein «meister im schreiben» sei, oder auch in Wipkingen. Einen Beleg für einen bewussten Verzicht auf Auszieren und Frakturschreiben liefert etwa die Antwort auf die Schulumfrage von 1771 aus Hombrechtikon. Dort heisst es, das Auszieren von Buchstaben und Frakturschreiben werde nicht gelehrt, das behalte der Schulmeister für sich. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Schlatt, Turbenthal, Weisslingen, Uster und Wipkingen, Hombrechtikon, B. b. 15.

196 Antworten auf die Schulumfrage 1771, zum Beispiel Dinhard, B. b. 15.

welche es thun, haben ihre Freüde daran, und machen sich eine Ehre daraus, eine mehr als gemeine Geschiklichkeit darinn zuzeigen, welches so dann für sie eine Ergetzlichkeit und eine Aufmunterung ist, die man ihnen so vielweniger missgönnen darf, da sie desswegen eine saubere Current-Schrifft sich anzugewehnen gar nicht verabsaümen, und solche Schrifft-zierathen [sic] zwar nicht von grossem Nutzen und Nothwendigkeit, doch auch nicht ganz ohne Nutzen sind, indem selbige immer in einigen Gerichtlichen Schrifften gebraucht werden, und diejenige, welche selbige nicht selbst nachahmen […] gelernt, auch so viel mehrere Mühe und Schwierigkeit finden sie zu lesen, wenn sie ihnen unter die Hände kömmt, übrigens aber keine andre als die sonst gewöhnliche Schreib-Stunden darzu angewendet werden.»[197] Ähnlich betont der Bericht aus Wollishofen die Nützlichkeit jedweder Schriftbeherrschung: «wenn die, welche schreiben lernen, es auch dahin bringen können, dass sie eine saub[er]e u: sogar zierliche schrifft, u: wann es auch canzleyisch oder Fractur were, verfertigen können, so halte ich dafür, dass damit keine Zeit unnüzer weise angewendet werde. dise frage ist ab[er] in ansehung der meisten schule gar überflüssig, weil darin wenig werk davon gemachet wird.»[198] Der Pfarrer in Elsau hingegen rechtfertigte den Verstoss seiner Schulen gegen die im Fragebogen mehr oder weniger implizit enthaltene Norm damit, dass er die Schulkinder Buchstaben auszieren und in Frakturschrift üben lasse, um bei ihnen damit Lust auf das schulische Schönschreiben zu wecken.[199] Der Pfarrer in Embrach verwies ausserdem auf das Schreiben als häuslichen Zeitvertrieb, der in jedem Fall dem Herumlaufen auf den Gassen vorzuziehen sei, betont also seinen sittlich-moralischen Wert.[200]

Dass im Zusammenhang mit dem Zier- und Frakturschreiben von Begeisterung und Lust, ja «begierde»[201] der Schulkinder die Rede ist, hebt diesen Lernbereich von vielen anderen ab und zeugt wohl davon, dass an diesem Punkt ein schulischer Lerninhalt mit einer lebendigen Praxis der gemeinen Leute zusammenfiel. So machen 1771/72 tatsächlich viele der Antwortschreiben auf die Beliebtheit des Fraktur- oder Zierschreibens bei der Landbevölkerung aufmerksam. Es wird deutlich, dass die Schulaufseher an verschiedenen Orten einen unterschiedlichen Umgang damit pflegten. In Kloten etwa hielten

197 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 15.
198 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wollishofen, B. b. 15.
199 Dieselbe Argumentation in Affoltern bei Höngg: «Man siehet mehr auf das nöthige current – als aber das entbehrl. Fractur-Schreiben. doch wenn jenes nicht übel von statten gehet, so siehet man dieses wie auch das auszieren der buchstaben nicht ungern, sie üben sich darmit im Zeichnen, u. machet ihnen mehr Lust zum Schreiben.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Elsau und Affoltern bei Höngg, B. b. 15.
200 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Embrach, B. b. 15.
201 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kyburg, B. b. 15.

die Landleute «vil auf der auszierung der buchstaben, und auf dem frakturschreiben», weshalb die Knaben, welche bereits Kurrent schreiben könnten, es lernen dürften.[202] Weitere Pfarrer versuchten, wie etwa derjenige in Regensdorf, die Leidenschaft für das Zier- oder Frakturschreiben als Motivator für den schulischen Schreibunterricht zu nutzen. Er habe schon oft angemerkt, dass gerade diejenigen die «besten schreiber und fähigsten Köpf worden sind», welche inner- und ausserhalb der Schule Zier- und Frakturschrift geübt hätten, ja dass dieses ein «Triebrad» zum Erfolg gewesen sei. Aus diesem Grund lasse er es massvoll zu.[203] Etliche Pfarrer versuchten jedoch auch, die ihnen unliebsamen Schreibpraktiken gänzlich zu unterbinden. So etwa in Kyburg, wo das Frakturschreiben in der Schule nicht lange geduldet worden sei. Man gebe den Kindern Anleitung, ihrer Begierde dazu zu Hause nachzuhängen.[204] Ähnlich ablehnend äusserten sich weitere Berichte etwa aus Turbenthal, Schwamendingen und Hettlingen. Der Pfarrer in Turbenthal versicherte, die Frakturschrift lasse er «keinen» schreiben, «nur Canzleyisch u. Corent u. das so viel möglich nach der Orthographie»,[205] und der Pfarrer in Wallisellen beantwortete die Frage, ob Zier- und Frakturschreiben an den von ihm beaufsichtigten Schulen praktiziert werde, lapidar mit «gewiss nicht».[206]

Aus den ausgewerteten Antworten wird insgesamt deutlich, dass das Auszieren von Buchstaben und das Frakturschreiben ältere, an gewissen Orten weiterhin gut etablierte, an anderen Orten allerdings auch delegitimierte Schreibpraktiken waren, während die Forderung nach einem vornehmlich an Kurrentschrift und Orthografie ausgerichteten Schreibunterricht zu Beginn der 1770er-Jahre noch eher jung war. So bemerkte etwa der Pfarrer in Herrliberg, auf die Auszierung grosser Buchstaben und das «vordemm so hoch geschäzte fractur schreiben» werde keine oder nur sehr wenig Zeit verwendet.[207] Auch die Antwort aus Altstetten verweist auf die abnehmende Bedeutung des Frakturschreibens, das «nicht mehr so üblich» sei.[208] In beiden Fällen wurde die ältere Schreibpraxis von neueren, an Kurrentschrift und Orthografie orientierten Praktiken abgelöst.

202 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, B. b. 15.
203 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensdorf, B. b. 15.
204 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kyburg, B. b. 15.
205 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal, Hettlingen und Schwamendingen/Oerlikon (Schulmeister), B. b. 15/16.
206 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wallisellen, B. b. 15.
207 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Herrliberg, B. b. 15.
208 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Altstetten, B. b. [9]. Auf einen Rückgang dieser Schreibpraxis verweisen auch die Antworten aus Altikon und Greifensee. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Altstetten und Altikon, B. b. 15.

Die Verfechter einer einfachen, leserlichen, aber orthografisch korrekten Schrift sahen sich bei ihren Reformbemühungen demnach zuweilen im Widerspruch zu tradierten, teilweise noch gut etablierten Schulpraktiken und damit zu Schreibwissen der ländlichen Bevölkerung. Sowohl Befürworter als auch Gegner eines effizienten und nützlichen Schreibunterrichts hielten zudem die Schulmeister oftmals nicht für fähig, die Kinder in Orthografie zu unterrichten. Die Pfarrer des Kapitels Wetzikon bemerkten diesbezüglich, Schulmeister seien auf dem Land meist «nicht Schönschreiber, geschweige rechtschreiber», dies zeigten ihre Schriften an.[209] Die Befürchtung, ein auf Orthografie und Kurrentschrift ausgerichteter Schreibunterricht würde sowohl Schulkinder als auch Schulmeister überfordern, findet sich nicht selten. Dahingehend äusserte sich etwa der Bericht aus Wollishofen, der betont, wie voraussetzungsreich das orthografische Schreiben sei. Man müsse die Sprache «nach der Etymologie u: Syntax, ja […] noch andero Sprachen» studiert haben und verstehen, weil «gar vile frömde wörter (wie grad das wort orthographie ist)» in der deutschen Sprache verwendet würden. Rhetorisch fragt er deshalb: «Wil mann ab[er] dises von bauren-schulmeistern u: bauren-Kinderen erwarten?»[210] Damit verweist der Pfarrer selbst auf unterschiedliche, wiederum konkurrierende Wisspraktiken, welchen mit dem Hinweis auf ein angeblich unwissendes Volk kaum Rechnung zu tragen ist.
Auch hinsichtlich der Lehrmittel wurde die Orientierung des Schreibunterrichts an Orthografie und einer schönen, einfachen Schrift eingefordert. So wurde etwa beklagt, es fänden sich unter den Lehrmitteln viele ältere Werke, welche nicht den zeitgenössischen Regeln der Rechtschreibung entsprächen.[211] Die einzige Ausnahme habe, so die Antwort aus Wetzikon, in den frühen 1770er-Jahren nur gerade das Neue Testament mit Osterwalds Anmerkungen dargestellt.[212] Es sei, schreibt auch der Pfarrer in Dättlikon, an den Landschulen zudem «ein grosser fehler», dass man den Kindern anstatt guter Vorschriften entweder altes Geschriebenes oder gar alte Druckschriften vorlege.[213] Dennoch wurden aber an etlichen Schulen das «Auswendigschreiben» oder das «Schrei-

209 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wetzikon, B. b. 16.

210 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wollishofen, B. b. 16.

211 Messerli sieht um 1800 die «Toleranz der Gebildeten der unorthographischen Schreibart der Unterschicht gegenüber» erschöpft. Richtiges Schreiben und richtiges Verstehen gälten seit dem Zeitpunkt als «Voraussetzung einer funktionierenden Kommunikation von oben nach unten». Messerli, Lesen und Schreiben, S. 37. Eine eigentliche Normierung der Rechtschreibung findet allerdings erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts statt. So erscheint etwa Konrad Dudens «Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache» zum ersten Mal 1880 in Leipzig.

212 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Globalantwort Wetzikon, B. b. 18.

213 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dättlikon, B. b. 17.

ben» als nächsthöhere Stufe des «Abschreiben[s]» praktiziert oder das Diktat als neuer Weg zu einer orthografisch korrekten Schrift gepflegt.[214] So berichtete etwa der Pfarrer in Seen, für Frakturschreiben oder für das Auszieren von Buchstaben sei keine Schulzeit vorgesehen. Indem täglich etwas diktiert werde, versuche man aber, den Knaben das «Geschwind-Schreiben» beizubringen.[215] Schreiben galt demnach nicht nur bei den reformorientierten Pfarrern, sondern durchaus auch in den Schulpraktiken etlicher Orte als nützliche Fähigkeit, welche die Schulkinder später praktisch anwenden sollten.

Die Forderung eines an der Schreibfähigkeit orientierten Schreibunterrichts wurde daher nicht nur von reformorientierten Pfarrern erhoben, sondern an etlichen Orten auch von den Landleuten selbst. So verlangten Eltern etwa in Lufingen oder Regensberg, dass ihre Kinder früher schreiben lernten, als dies die etablierten curricularen Praktiken vorsahen, welche den Schreibunterricht erst nach dem Erwerb der Lesefähigkeit einsetzen liessen: «Das kind solte vorhero vollkomen können lesen ehe man mit dem schreiben anfanget zuweilen wollen es die elteren vom schulmeister früher erzwingen.»[216] Da die Schulkinder in Lufingen verhältnismässig lange zur Schule gingen, nämlich bis zum vierzehnten Altersjahr,[217] kann diese Forderung wohl als Votum für die Schreibfähigkeit gelesen werden und muss nicht allein dem elterlichen Ansinnen zugeschrieben werden, die Kinder möglichst rasch den gesamten Stoff zu lehren, um sie dann möglichst früh der Schule zu entziehen. Im zweiten erwähnten Bericht fehlt eine konkrete Altersangabe zur Schulentlassung, doch deutet die zitierte Stelle selbst darauf hin, dass die Kinder weiterhin zur Schule gingen, auch wenn sie bereits schreiben lernten: «Zum schreiben werden sie zugelassen, erst wann sie lesen können, zwingen Elteren die schulmeister dises zuthun, ehe sie recht lesen können, so müssen sie dises fleissig auch darbey treiben.»[218]

Sowohl der Reformdiskurs der Pfarrer als auch die Praktiken des Schreibunterrichts vor Ort befanden sich 1771/72 also in einer Überganspshase, welche wiederum die Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Wissensformen und -praktiken virulent werden liess, weil ehemals etabliertes Wissen delegitimiert worden war. Das Zier- und Frakturschreiben spielte in den Unterrichtspraktiken nur (noch) eine untergeordnete Rolle, sei dies, weil sich orthografisches

214 Explizit erwähnt wurde das Auswendigschreiben oder das Schreiben in Abgrenzung zum Abschreiben etwa an den Schulen in Bachs, Seen, Russikon, Dielsdorf, Regensberg, Weiningen, Trüllikon, Flaach, Töss, Hirzel, Hombrechtikon, Kilchberg, Küsnacht oder Kreuz (Hirslanden). Siehe entsprechende Antwortschreiben, B. b. 16–18.

215 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Seen, B. b. 16.

216 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Lufingen, B. b. 13.

217 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Lufingen, A. b. 1.

218 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensdorf, B. b. 13.

Kurrentschreiben etabliert hatte, sei dies, weil die Schulmeister selbst schlecht schreiben konnten oder der Schreibunterricht kaum nachgefragt wurde.[219] So etwa in Zumikon, wo der Bericht sich vom Zier- und Frakturschreiben klar distanziert, doch auch festhält, (schulisches) Schönschreiben und Rechtschreiben seien zwei Hauptmängel an dieser Schule.[220] Reformdiskurs und Unterrichtspraktiken waren zwar in der Tendenz durch eine Verschiebung des Fokus weg von Zier- und Frakturschreiben hin zu Kurrentschrift und orthografischem Schreiben gekennzeichnet, verschiedene Haltungen beiden Schreibpraktiken gegenüber koexistierten und konkurrenzierten sich allerdings weiter. Auch knapp dreissig Jahre später, dies zeigen die Antworten auf die Umfrage von 1799, dauerte diese Parallelität der Wissen und somit auch Praktiken weiter an: An etlichen Orten, wie etwa in Mittelleimbach, lernten die Kinder zunächst «schreiben», danach erst «auswendig schreiben»,[221] wobei «schreiben» demnach auf das traditionelle Abmalen von vorgezeichneten Buchstaben und Wörtern verweisen dürfte, während «auswendig schreiben» wohl die eigenständige Verschriftlichung von gesprochener oder gedachter Sprache bezeichnete.

2.3.2 Zunehmende Didaktisierung von Methoden und Lehrmitteln des Schreibunterrichts

Den Schreibunterricht besuchten die Schüler und Schülerinnen an den meisten Schulen erst, wenn sie bereits lesen konnten, wobei der Begriff des Lesenkönnens sehr unscharf abgegrenzt war und heterogene Verwendung fand. Beinahe alle Berichte von 1771/72 gaben an, Schreiben werde erst dann gelernt, wenn die entsprechenden Schüler und Schülerinnen beim Lesen oder Auswendiglernen angelangt seien. Dazu mussten sie, darin gingen alle einig, vorher buchstabieren und syllabieren lernen. Was es allerdings hiess, beim Lesen oder Auswendiglernen angelangt zu sein, wurde sehr verschieden ausgelegt. So reichte es an einem Ort aus, wenn die Kinder «fertig sind im buchstabieren, auch albereit zimlich lesen können», andernorts mussten sie «perfect lesen können» oder neben dem Buchstabieren gar das Lesen von Druck- und Schreibschrift beherrschen, bevor sie sich dem Schreibunterricht zuwenden durften.[222]

219 Die Nachfrage nach Schreibunterricht wird im Kapitel 2.3.3 diskutiert.
220 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Zumikon, B. b. 16.
221 Stapfer-Enquete, Antwort aus Mittelleimbach, BAR, Bo 1471.
222 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Illnau, Fehraltorf, Schönenberg und Stammheim, B. b. 13.

Nur zwei Antwortschreiben bezeugten die Aufnahme des Schreibunterrichts, bevor die Schulkinder «recht lesen»[223] respektive «recht buchstabieren»[224] konnten. In beiden Fällen ist die Aussage direkt mit einer Kritik an dieser Praxis verbunden. Während der eine Pfarrer eher die im Schreibunterricht angewandte Methode kritisierte,[225] behauptete der andere, durch die Aufnahme des Schreibunterrichts würden die Lernergebnisse im Leseunterricht geschmälert.[226] Damit zeigen zumindest die über diese Praxis berichtenden Pfarrer letztlich ebenfalls ihre Übereinstimmung mit allen anderen Berichten und Praktiken vor Ort, welche den Schreibunterricht dem Leseunterricht nachgelagert sehen wollten.
Die auf der Landschaft mit wenigen Ausnahmen überall etablierte Abfolge von zunächst Buchstabieren, Syllabieren, Lesen oder Auswendiglernen und erst dann Schreiben ist insgesamt wohl eher der prioritären Wahrnehmung des Leseunterrichts vor dem fakultativen und an vielen Orten zudem kostenpflichtigen Schreibunterricht als methodisch-didaktischen Überlegungen geschuldet. Keine prinzipielle, aber eine graduelle Abweichung von diesem Konsens findet sich in der Stadtschulordnung, welche den Zeitpunkt für die Aufnahme des Schreibunterrichts etwas früher ansetzte, indem sie nicht auf das Lesen, sondern auf das Buchstabieren als Voraussetzung für die Aufnahme des Schreibunterrichts verwies.[227]
Didaktisch-methodische Überlegungen – wenn auch nicht zur Abfolge der Lernbereiche so doch zum Schreibunterricht – finden sich in einigen Antworten auf die 1771er-Umfrage sowie in der sieben Jahre später erlassenen Lehrordnung von 1778.[228] Diese geht vom Grundsatz aus, dass es leichte und schwierige Buchstaben gebe. Der Schreibunterricht solle bei den ersten Zügen

223 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Langnau, B. b. 13.
224 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 13.
225 «Mit dem Schreiben fängt man in hiesiger Schule schon im 6ten – 8ten – 10ten Jahr an, oft ehe sie recht buchstabieren | [Ergänzung:] u. lesen | können, aber die […] gewöhnliche Methode, wie sie dazu angeführet werden, gefällt mir nicht. Man fängt mit dem buchstaben a an. dieses ist ein buchstabe, dessen ganzer Zug aus den Zügen dreyer anderer buchstaben zusamen gesetzet ist. Ist es nicht vernünftiger, dass man den einfachsten buchstaben von diesen zuerst nehme, und so zu dem zusamen gesezten fortgehe?» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 13.
226 «Sie fangen hier an schreiben, ehe sie einmahl recht lesen können; daher wird das recht lesen im gedrukten viel versaummt.» Dieselbe Kritik äusserte der Pfarrer im Zusammenhang mit dem Handschriftenlesen: «Sie legen sich schier mehr auf geschribenes als gedruktes zu lesen.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Langnau, B. b. 13 und B. b. 6.
227 So bindet auch die Stadtschulordnung von 1781 die Aufnahme des Schreibunterrichts an elementare Buchstabenkenntnisse: «Mit dem Schreiben kann der Anfang gemacht werden, so bald die Formen der Buchstaben recht begriffen, und das Buchstabieren angefangen worden.» Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung Stadt Zürich, S. 9.
228 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 11 f.

und Grundstrichen seinen Anfang nehmen, daran die einfachsten Buchstaben wie c, i, n, u, m oder e anschliessen und die restlichen darauf aufbauen. Dieser Anspruch grenzte sich gegen die gängige Praxis ab, den Kindern das Abc der Reihe nach vorzuschreiben,[229] und kann insofern als Didaktisierung gedeutet werden, als im methodischen Bereich Anstrengungen unternommen werden, den Kindern das Lernen zu erleichtern. Die Schulmeister waren angehalten, den Kindern die Buchstaben mit Bleistift vorzuzeichnen und ihnen beim Nachmalen mit Feder und Tinte die Hand zu führen. Ähnlich wie die Leselehrmethode ging also auch die Schreiblehrmethode von den einzelnen Buchstaben aus, schritt danach zu Silben und ersten Wörtern fort, bevor ganze Sprüche ebenfalls nach Vorschriften geschrieben wurden. Nur den geschicktesten Kindern sollte es erlaubt werden, diktierte Wörter und Sprüche aufzuschreiben, «damit sie mit der Zeit das nöthige aufzeichnen können».[230] Das Schreiben aus dem Gedächtnis wurde manchmal als eigener Lernbereich aufgeführt. Meist wurde damit das Aufschreiben von auswendig Gelerntem oder Diktiertem bezeichnet und kaum einmal die Niederschrift eigener Gedanken. Die Übungen dienten vornehmlich dem Erlernen der Orthografie. So liessen etwa die Schulmeister in Hombrechtikon und Weiningen die Schüler und Schülerinnen Psalmen aus dem Gedächtnis aufschreiben und korrigierten diese «nach der Orthographie» oder der Schulmeister liess die fehlerhaften Wörter laut buchstabieren, damit sich die Schulkinder «selbst von ihren Fehlern Rechenschaft ab[legten]».[231]

1799 gab es ähnlich wie bereits 1771 zwar durchaus Schulen, an welchen der Schreibunterricht so organisiert wurde, wie es von der zitierten Lehrordnung vorgeschrieben war, doch entsprachen diese auch über zehn Jahre nach dem Erlass der Ordnung nicht dem Regelfall. In Mönchaltorf etwa wurden den Schulkindern, genau wie es die Lehrordnung vorschrieb, sogenannte Vorzettel, also mit Bleistift geschriebene Schriftmuster, ausgehändigt, damit sie beim Darübermalen lernten, die Feder richtig in der Hand zu halten und zu ziehen. Danach liess der Schulmeister zunächst die einfachen, erst später die komplizierteren Buchstaben schreiben: «Die leichtesten buchstaben allein machen noch vor schrift, doch das zu zeiten dem Kind die Hand soll gezogen werden, es folget hier die ersten anfangsbuchstaben als zum Ex. i, e, n, m, nn, mm, u, r,

229 Dies lässt sich aus der folgenden Formulierung der «Anleitung für die Landschulmeister» deutlich ablesen: «Anstatt dass ihr den Anfängern im schreiben geradezu das A. B. C. der Ordnung nach vorschreibet, und sie auf gerathe wol hin lasset nachzeichnen, so fanget ihr bey den einfachsten und leichtesten Zügen, und Buchstaben an.» Anleitung für die Landschulmeister 1771, S. 18.

230 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 12.

231 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Hombrechtikon und Weiningen, B. b. 17 und B. b. 16.

o, a, q, g, u. s. w.» Anschliessend schreiten die Kinder zum gesamten Alphabet, zu einfachen Wörtern und dann zu Sprüchen aus der Heiligen Schrift fort.[232] Die Schulkinder lernten Schreiben also zunächst durch Nachzeichnen von Vorgeschriebenem, aber auch, indem der Schulmeister, wie etwa in Guntalingen, ihre Hand mit dem Schreibgerät zog. Doch während man in Mönchaltorf genau nach der Schulordnung verfuhr, hatte der Schulmeister in Guntalingen lediglich die Anweisung übernommen, die Hand der Kinder zu führen, lehrte aber das Abc der Reihe nach: «Ich schreibe Ihnen Erstlich das ABC und Pq vor und Nach andere unterschidenliche Buchstaben und dan lehrne Ich sie mit Hand zügen Recht sauber Stellen. Und dan wan sie Es Recht Begriffen Haben so lehrne Ich sie Es zusammen Stellen.»[233] Die Vorschriften des Schulmeisters wurden in der Regel nur so lange gebraucht, bis die Schulkinder diese ohne Fehler abschreiben konnten. Anschliessend liess man sie gedruckte Schriften und zuletzt, zur Übung der Orthografie, auswendig schreiben.[234] Konnten die Kinder ihre Vorzettel ordentlich schreiben, wurden sie meist angehalten, Sprüche aus der Heiligen Schrift und geistliche Lieder abzuschreiben. Der Inhalt der Vorschriften sei vorwiegend moralischer oder religiöser Natur und nicht «historisch oder zum Gebrauch beym täglichen Handel und Wandel und Verkehr eingerichtet», schrieb etwa der Schulmeister in Witikon 1799.[235]
Dieses Bild zeichnet auch die Auswertung der Antworten auf die Frage nach den Schreibvorlagen in der 1771er-Umfrage. Beinahe alle Pfarrer betonten die Auswahl schöner oder nützlicher Inhalte, meist aus der Bibel, aus Psalmen oder aus Gebetbüchern, ausnahmsweise würden auch andere Texte zum Abschreiben gegeben. So etwa in Steinmaur, wo eine Anleitung zum richtigen Schreiben selbst als Schreibvorlage diente.[236] Die Aneignung der Schreibfähigkeit einerseits sowie gewisser sittlich-religiöser Inhalte andererseits wurden, so kann daraus gefolgert werden, mit den Lehrmitteln für den Schreibunterricht konsequent gleichzeitig verfolgt. Der Bericht aus Regensberg macht dies explizit: geschrieben werde, was die Kinder auch auswendig lernen sollten.[237] Nur ab und an finden sich Hinweise auf Schreibvorlagen, welche beliebige Textelemente enthielten, immer mit einer entsprechenden Kritik verbunden.[238] So schrieb etwa der Pfarrer in Mönchaltorf, bisher seien

232 Stapfer-Enquete, Antwort aus Mönchaltorf, BAR, B0 1421.
233 Stapfer-Enquete, Antwort aus Guntalingen, BAR, B0 1470.
234 Stapfer-Enquete, Antwort aus Wetzikon, BAR, B0 1421.
235 Stapfer-Enquete, Antwort aus Witikon, BAR, B0 1471.
236 Laut dem Pfarrer werden die «Anleitungen, wie sie ihren Leib, Hand, Feder Papeir zur Schreib-Kunst einrichten, und weder sich selbst, noch ihre Schriften und Vorschriften mit der dinten beflecken müsen», abgeschrieben. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Steinmaur, B. b. 17.
237 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensberg, B. b. 17.
238 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dättlikon, B. b. 17.

die Schreibvorlagen «nicht zum besten gewählt» gewesen. Das gesamte Kapitel habe aber einmütig erkannt, «dass die Vorzedel künftig von den Hhen Pfarrern angegeben, u. solche Stücke gewählt werden, die dem Kind der Werth seyen, die Schrift sein Lebtag aufzubehalten, u. davon es im religiosen u. bürgerlichen Leben Gebrauch machen könne».[239] Damit unterschieden sie sich auch von älteren Vorschriften, welche vor allem Vorlagen zum Abmalen von verzierten Buchstaben waren.[240] Auch die Antwort aus Brütten deutet darauf hin, dass im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Zentrierung der beiden Ziele einer sittlich-moralischen Erziehung sowie der Vermittlung der Schreibfähigkeit im Gang war: «Man lasst die Kinder gemeiniglich Vorschrifften abschreiben; in denselben sollen ihnen immer mehr vorgeschrieben werden moralische Stellen der Heil. Schrifft.»[241] Mit dieser Zentrierung der beiden Ziele werden die Lehrmittel weiter didaktisiert.
Obwohl der Schreibunterricht im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts also im Begriff war, weiter didaktisiert zu werden, lernten bis zum Ende des 18. Jahrhunderts nur an wenigen Orten alle Kinder schreiben. Es fragt sich daher, wer die schreibenden Schülerinnen und Schüler waren.

2.3.3 Wer lernte schreiben?

Der Schreibunterricht war nach dem von allen Schülerinnen und Schülern besuchten Leseunterricht die häufigste und oft auch erste, meist freiwillige Erweiterung des Curriculums. Schreiben lernte in der Schule des 18. Jahrhunderts nur, wer bereits flüssig lesen konnte. Darüber herrschte ein weitgehender Konsens unter den Pfarrern, der in zahlreichen Antwortschreiben auf die Umfrage von 1771 greifbar wird. So etwa in demjenigen aus Altstetten: «Schreiben lehrnen keine, bis sie fertig lesen können […].»[242] Der Pfarrer in Herrliberg schrieb noch präziser, das Kind, welches schreiben lernen möchte, müsse dem Schulmeister zunächst sein Lesepensum aufsagen. Erst danach werde ihm zum Schreiben Zeit gelassen.[243] Da das Curriculum also der Ordnung Buchstabenlernen, Buchstabieren, Syllabieren, Lesen und Auswendiglernen folgte und

239 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Mönchaltorf, B. b. 17.
240 Einen direkten Nachweis für diese Verschiebung erbringt etwa das Antwortschreiben aus dem heute ausserhalb des Kantons Zürich im Kanton Thurgau gelegenen Märstetten: «Ehedem war das verzieren der buchstaben nach anleitung der vorzetteln sehr gebräuchlich, es kömmt aber nach u[nd] nach ab, so wie auch das fraktur-schreiben.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Märstetten, B. b. 15.
241 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Brütten, B. b. 17.
242 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Altstetten, B. b. 9.
243 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Herrliberg, B. b. 2.

alles andere in der Regel erst nach dem Erreichen dieses ersten Ziels in Angriff genommen wurde, lernten ausschliesslich ältere Kinder schreiben. Von diesen älteren Kindern waren es, dies wird gleich genauer zu zeigen sein, eher Knaben als Mädchen, eher Begüterte als Arme sowie eher Bauern- als Heimarbeiterkinder.

Als Grund für diese unvollständige Teilnahme der Schulkinder am Schreibunterricht wurden in den Berichten immer wieder die Kosten etwa für Feder, Tinte und Papier, aber auch für die oft extra zu bezahlenden Schreibstunden aufgeführt. Der Bericht aus Kloten betonte, das Schreiben sei bei den Kindern sehr beliebt und es begännen fast alle Knaben und etliche Mädchen damit, es zu lernen. Die ärmeren Kinder liessen jedoch rasch wieder davon ab, weil die Eltern die Materialkosten für Feder, Tinte und Papier nicht tragen könnten.[244] Hinzu kam zumindest für diejenigen Schulkinder, die bereits in Arbeitsprozesse, insbesondere in protoindustrielle Tätigkeiten involviert waren, der Ausfall ihres Verdienstes während der zusätzlichen Stunden in der Schule. Oft wurden diese Kinder allerdings ohnehin früh aus der Schule genommen, sodass sie gar nicht bis zum Schreibenlernen vorstiessen. Sie sollten, so eine Begründung vieler Eltern in Bassersdorf, im Diesseits arbeiten und im Jenseits selig werden. Deshalb müsse er, schreibt der dortige Pfarrer, «manches Kind, wann es fertig lesen kan, und den Lehrmeister im Kopf hat, wieder meinen willen, vor der zeit der schul entledigen, und muss manches fähiger Kopf in der Kämbel-stuben verfaulen».[245] Es lernten daher vor allem die Bauernkinder schreiben, während die Kinder der Heimarbeiter früh aus der Schule genommen würden, um sich am Gewerbe zu beteiligten.[246] Der Schreibunterricht wurde also, wie auch die Schule überhaupt, als Kostenfaktor wahrgenommen. Dies hat Moritz Rosenmund in einer Studie über die Bildungsteilnahme von Kindern der Zürcher Landschaft 1771/72 aufgezeigt. Bildungsteilnahme sei stark einem ökonomischen Kalkül unterworfen gewesen und Bildung daher kaum als nützliche Investition, sondern vielmehr als «Verzichtsleistung» wahrgenommen worden.[247] Dieser Verzicht war für die Familien der Heimarbeiterkinder, insbesondere im Winter, während dem das landwirtschaftliche Arbeitsaufkommen gering war, ungleich grösser als für diejenigen der Bauernkinder. Angesichts dieses Befundes erstaunt es kaum, dass sich die Argumente für und gegen den Besuch des Schreibunterrichts sowohl aufseiten der Pfarrer als auch aufseiten der Eltern grösstenteils um die Frage der Nützlichkeit des Schreibunterrichts drehten.

244 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, B. b. 14.
245 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Bassersdorf, B. b. 14.
246 Ebd.
247 Rosenmund, Volksbildung als Verzichtsleistung, S. 61.

Der eben zitierte Pfarrer in Bassersdorf etwa klagte in seinem Bericht, die Eltern hielten das Schreiben oftmals für überflüssig, ihre Kinder müssten «in der Kembelstuben und bey dem seidenhaspel nicht schreiben. Item ihre Kinder können selig werden ohne schreiben […].»[248] Nicht mit den untragbaren Kosten wurde argumentiert, sondern in Kongruenz zu ihren Wissenspraktiken mit dem fehlenden Nutzen. Dem Schreibunterricht erwuchs entsprechend auch in Dielsdorf Widerstand, wo die Eltern für den Schreibunterricht nichts zu bezahlen brauchten, sich die Mehrkosten also höchstens auf den Verzicht auf die kindliche Arbeitsleistung beschränkten. Der Pfarrer ermahnte die Eltern, ihre Kinder fleissig zur Schule zu schicken und sich weiter nicht zu sorgen. Es werde ihnen kaum zum Nachteil gereichen, «wann ihr Kind ohne ihre Kösten in der Zeit, da es in die schull geht, schreiben lehrne».[249] Im Kapitel Wetzikon wurde die Nützlichkeit der Schreibfähigkeit zwar nicht grundsätzlich in Abrede gestellt, doch kritisierten die Eltern Berufe, welche diese erfordert hätten, als zu ambitioniert für ihre eigenen Kinder. Diesen nütze der Schreibunterricht nichts, denn sie bräuchten keine Landschreiber[250] zu werden.[251] Auch mit der fehlenden Tradition wurde etwa in Dättlikon oder in Berg am Irchel argumentiert und der Schreibunterricht mit dem Argument abgelehnt, auch sie, die Eltern, hätten es nicht gelernt und würden trotzdem gut leben.[252] Die Pfarrer des Kapitels Wetzikon interpretierten solche Aussagen der Eltern als Ausreden, damit sie ihre Kinder möglichst rasch aus der Schule nehmen und zur Arbeit einsetzen könnten.[253] Bemerkenswert erscheint daran weniger, dass die Eltern die Kinder nicht am Schreibunterricht teilnehmen liessen, sondern dass die Eltern sagten, der Schreibunterricht sei unnütz, kaum aber, man brauche die Kinder, um das spärliche Familieneinkommen zu sichern. Dies verweist einerseits darauf, wie wenig etabliert die Vorstellung von nützlicher Schulbildung war, und andererseits, wie unbestritten der kindliche Arbeitseinsatz – und damit ein anderes Wissen und ein anderer Erwerb von und Zugang zu Wissen – vor dem Schulbesuch priorisiert wurde.

Besonders häufig wurde der Nutzen des Schreibunterrichts für Mädchen infrage gestellt. So schrieb der Küsnachter Pfarrer, beinahe alle Knaben und etwa

248 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Bassersdorf, B. b. 14.
249 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, B. b. 13/14.
250 Die Landschreiber waren die Leiter der Kanzleien in den Vogteien.
251 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wetzikon, B. b. 14.
252 So schreibt etwa der Pfarrer in Dättlikon: «[…] da der baursmann glaubt, es seye vor die töchteren nit nöthig, u: es weder seine muter noch gross muter könt etc etc, so lasst er sich desto weniger darüber sagen.» Und derjenige in Berg am Irchel: «[…] die Elteren glauben die Kinder müsen nicht mehr lehrnen u: können als sie selbst.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dättlikon und Berg am Irchel, B. b. 14.
253 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wetzikon, B. b. 14.

die Hälfte der Mädchen lernten schreiben, in Lindenbaum, der zugehörigen Bergschule, aber nur etwa zehn Knaben, Mädchen fast keine, weil es für ihren Beruf und für ihre Bestimmung unnötig sei.[254] Der Pfarrer in Weisslingen äusserte sich zu den Bauerntöchtern und unterschied dabei zwischen Mädchen, die aus reichen, und Mädchen, die aus armen Familien stammten. Es seien eher reiche Bauerntöchter, welche das Schreiben erlernten, ärmere müssten sich als Mägde ein eigenes Auskommen suchen. Der fehlende Wohlstand der Eltern verunmöglichte es ihnen, länger zur Schule zu gehen und so im Curriculum überhaupt bis zum Schreiben vorzustossen.[255] Auch der Pfarrer in Kloten stellte den Besuch des Schreibunterrichts, wie er das zuvor auch für die Knaben getan hatte, als Privileg begüterter Mädchen dar: «Nur die töchteren der bemittleten lehrnen schreiben: die übrigen, so bald sie den Catechismum und ziemlich wol lesen können, müssen fürohin arbeiten um ihr brod zu verdienen. Und so komt freilich dissfahls viles auf die willkühr der Elteren an.»[256] Dennoch lernten weit mehr Knaben als Mädchen schreiben: «Unter den Knaben gibts etwan unter 6 einen der nicht schreibt unter den töchteren unter 6 eins, das schreibt.»[257] Geht man nicht davon aus, dass arme Familien überdurchschnittlich viele weibliche Nachkommen hatten, darf angenommen werden, dass die Unterschiede nicht nur in der Armut der Eltern gründeten. Auch dürfte der Nutzen des Schreibunterrichts für Mädchen und für Knaben unterschiedlich eingeschätzt worden sein. Der Bericht aus Fällanden verweist auf eine solche Haltung der Eltern, von denen, in Gegensatz zum Bericht erstattenden Pfarrer, nur wenige den Schreibunterricht für Mädchen als nützlich erachteten. «Sehr wenige Eltern wollen es begreiffen, dss ihren Töchtern das Schreiben nöthig u. nüzlich werden könte. Muss also ihrem Eigensinn überlassen werden.»[258] Der Bericht aus Marthalen hingegen, wo je ein Teil der Mädchen und der Knaben schreiben lernte, verwies auf die Tatsache, dass die Eltern ihre Mädchen lieber schreiben als singen liessen. Letzteres, so ihr Argument, lernten sie ohnehin nebenbei.[259]

Einige wenige Berichte hoben jedoch auch Eltern hervor, welche sich für ihre Kinder bessere berufliche Möglichkeiten erhofften, wenn diese schreiben lernten. In Rorbas etwa lernten, so der Bericht des Pfarrers, die Kinder vermögender Leute schreiben «und von den anderen solche die man gern an dienst

254 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 14.
255 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Weisslingen, B. b. 6.
256 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, B. b. 14.
257 Ebd.
258 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Fällanden, B. b. 14.
259 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, B. b.

in die stadt versorgete».[260] Auch aus Regensdorf wurde berichtet, es lernten nicht alle Kinder schreiben, sondern eher die Knaben als die Mädchen und bei den Knaben alle Bauernsöhne und «alle welche begehren Handwerker zulehrnen, kurz alle die lehrnen es welche es meinen nöthig zuhaben».[261]
Als klare Befürworter des Schreibunterrichts versuchten einige reformorientierte Pfarrer, wie etwa derjenige in Erlenbach, die Eltern von der Wichtigkeit des Schreibunterrichts zu überzeugen, indem sie auf seinen angeblichen Nutzen verwiesen. Schreiben sei, so sein Hauptargument, für die gute Haushaltsführung und allenfalls eine genaue Schuldenbuchhaltung von zentraler Bedeutung: «Man stellet ihnen zwar bey allen gelegenheiten vor, wie nothwendig dieses Schreiben einem Landmann sey, sonst sey er in ansehung seiner umstände in einer beständigen ungewissheit und wisse niemals, ob seine Sachen in der aufnahme oder im abnehmen begriffen seyen, und es gebe 1000. fälle, da das Schreiben zu seinem vortheile diene. Er könne Z. E. seine Schulden u. gegen schulden dannzumahl richtig verzeichnen, und etwa sonst eines und das andere, das zum hauswesen gehört, kurz aufschreiben, damit ers nicht vergesse – Und obgleich diese Wissenschaft den MannsPersonen mehrentheil nöthiger sey, als den WeibsPersonen, so lehren uns doch 1000. Exempel, wie nüzl. wie bequem diese Wissenschaft auch im hausstande, und dass manche WeibsPerson dadurch ihre Familie und […] wirtschaft empor gebracht; denn wer kan Z. E. einer frau die versicherung geben, dss sie eher sterben werde als ihr Mann?»[262] Die gute Haushaltsführung und eine gute Schuldenbuchhaltung, die zwar in erster Linie dem Hausvater zugedacht waren, könnten immer auch an die Hausmutter übergehen, sodass in den Augen des Pfarrers der Erwerb der Schreibfähigkeit für alle Schulkinder gleichermassen sinnvoll wäre. Die Argumentation des Erlenbacher Pfarrers zeigt nicht nur die Argumente und Überzeugungsstrategien, mit denen er operierte, sondern auch, wie versucht wurde, Wissensbestände der Landbevölkerung mit denjenigen der schulverantwortlichen Pfarrer in Übereinstimmung zu bringen. Andere, vor Ort etablierte und nicht schriftbasierte Praktiken der Haushaltsführung sollten als risikoreich dargestellt und somit delegitimiert werden.
Nicht auf Argumente, sondern auf Kontrolle der Lernergebnisse setzten hingegen die Pfarrer in Embrach oder Wipkingen. Sie versuchten den Schreibunterricht besser in der Schule zu verankern, indem sie für die Zulassung zum Abendmahl eine Schriftprobe verlangten.[263] Dies habe eine gewisse Wirkung gezeigt. Noch wirksamer war die Aussicht, die eigene Schrift an einem Umzug

260 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Rorbas, B. b. 14.
261 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensdorf, B. b. 14.
262 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 14.
263 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Embrach und Wipkingen, B. b. 14.

dem Landvogt zeigen zu dürfen. In Kloten lernten ohnehin fast alle Knaben, aber nur wenige Mädchen schreiben. Alle sechs Jahre fanden Festivitäten zu Ehren des Landvogtes statt. Es habe sich eingebürgert, dass die Kinder, welche schreiben lernten, anlässlich dieses Festes an einem Umzug ihre Schriftproben zeigen durften. In diesem Jahr lernten jeweils alle Kinder schreiben. Am Tag des Schulexamens wurde dann der Umzug abgehalten. Der Lehrer bereitete die Kinder im Pfarrhof darauf vor, indem er sie paarweise anordnete, die Knaben vorn, ihren Säbel tragend, die Mädchen hinten. Diejenigen Kinder, die schreiben lernten, trugen ihre Schriftproben, welche der Schulmeister ihnen in allen Farben verziert hatte, an ebenfalls bemalten Stangen vor sich her. Der Zug zog durch das ganze Dorf, hielt bei den Häusern der Vorgesetzten, die den Kindern etwas gaben. Bei schönem Wetter zogen sie auch um das Dorf herum. Abschliessend begaben sich die Kinder wieder in den Pfarrhof, wo der Pfarrer ihnen Wein, Brot und ein Helgeli überreichte.[264] Bemerkenswert an dieser Begebenheit ist, dass dieses einmalige Ereignis die Eltern motivierte, ihre Kinder das ganze Schuljahr über den Schreibunterricht besuchen zu lassen, während sie dies die restlichen fünf Jahre wenigstens im Falle der Mädchen für unnötig hielten. Dies zeigt, wie vielfältig die Gründe für die Teilnahme am Schreibunterricht waren. Nicht immer standen Nützlichkeitsüberlegungen im engeren Sinn im Vordergrund.

Insgesamt spielten bei der meist den Eltern obliegenden Entscheidung, ob ein Schulkind schreiben lernte, ökonomische Faktoren genauso eine Rolle wie auch heterogene Vorstellungen von der Nützlichkeit des Schreibunterrichts, welche wiederum auf Bildern von Berufs- oder Geschlechterrollen fussten. Auch Standesbewusstsein bewog Grossbauern zuweilen dazu, ihre Kinder Schreibunterricht nehmen zu lassen und sie so von der Mehrheit abzuheben.[265] Ein fest im Brauchtum verankerter Umgang mit Schrift, wie etwa das Klotener Fest zu Ehren des Landvogtes, vermochte ausserdem die Teilnahme am Schreibunterricht punktuell auf praktisch alle Kinder der Gemeinde auszudehnen. Wie verteilte sich aber nun die Teilnahme am Schreibunterricht räumlich?[266] Die bereits erwähnte Studie von Rosenmund zur politischen

264 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, B. d. 7.

265 Ähnlich stellte Edwin Dillmann für den saarländisch-trierischen Raum in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts fest, auch wohlhabende Bauern seien von der «pragmatischen Unabdingbarkeit der Schulinstitution» nur bedingt überzeugt gewesen. Zwar liessen sie ihren Kindern mehr Schulbildung angedeihen, doch dürfte dabei eher Prestige- als Nützlichkeitsdenken im Vordergrund gestanden haben. Dillmann, Schule und Volkskultur, S. 283 f. und 313 f.

266 In der Umfrage von 1771 wurde in der Frage B. b. 14 direkt danach gefragt, ob alle Knaben und Mädchen schreiben lernten. Die sehr grob einschätzenden Antworten auf diese Frage erlaubten es zwar nicht, für die einzelne Schule einen genauen Prozentsatz zu errechnen. Sie

Ökonomie des Zürcher Landschulwesens schloss mit der Aussage, nicht «Mentalitätsunterschiede», sondern «ökonomische Motive» hätten zum geringeren Schulbesuch in den protoindustrialisierten Gemeinden geführt.[267] Heinrich Richard Schmidt betont in seinen Arbeiten vor allem den negativen Zusammenhang von Protoindustrie und Schulbesuch, weil die Kinder haben spinnen, spulen, weben oder sticken müssen.[268] Andere bildungshistorische Arbeiten haben zudem einen Zusammenhang zwischen der Stadt mit ihren Handels- und Arbeitsmöglichkeiten und einer erhöhten Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder die Kulturtechniken erlernen zu lassen, bereits für andere Gebiete herausgearbeitet.[269] Auf die Nützlichkeit der Schreibfähigkeit in einem städtischen Arbeitsumfeld hatte auch der oben zitierte Bericht des Pfarrers aus Rorbas hingewiesen.[270] Es liegt daher nahe, die Unterschiede bei den Schreiberquoten zunächst auf ihre Kongruenz mit strukturellen Faktoren wie Stadtnähe und Wirtschaftsorganisation im untersuchten Gebiet zu befragen. Die Karte 3 zeigt die Verteilung der Schreiberquoten im untersuchten Gebiet für 1771, die nun entlang der einzelnen Kategorien[271] besprochen wird.
Schulorte, an welchen alle oder die meisten Kinder schreiben lernten, stellten nicht den Regelfall dar, sondern machen nur gerade 13,6%[272] aller Orte aus. Betrachtet man nun die Verteilung dieser Schulorte im untersuchten Gebiet, weisen die meisten eine gewisse Nähe zu einer Stadt oder zu einem Markt-

ermöglichten aber immerhin eine grobe Kategorienbildung: 1: Alle oder die meisten lernen schreiben; 2: Vor allem oder nur die Knaben lernen schreiben; 3: Ein Teil der Knaben und der Mädchen lernt schreiben, 4: Schreibunterricht wird nicht angeboten; 5: Weiss nicht; 6: Keine Angaben. Die Auswertung ergab allerdings keine Werte in den Kategorien 4 und 5, weshalb mit den Kategorien 1–3 sowie der Kategorie «keine Angaben» weitergearbeitet wurde.

267 Rosenmund zeigt, dass die Winterschule von den Bauernkindern zwar deutlich besser besucht wurde als von den Heimarbeiterkindern, dass diese für die Winterschule gefundene Beziehung zwischen Schulbesuch und Strukturindikatoren, also Kennzahlen bezüglich landwirtschaftlicher und protoindustrieller Produktion, für die Sommerschule praktisch verschwindet, die Bauern also ebenso wenig auf die Arbeitskraft ihrer Kinder zu verzichten bereit waren wie die Heimarbeiter. Rosenmund, Volksbildung als Verzichtsleistung, S. 59 f.

268 Schmidt, Schweizer Elementarschulen, S. 34–36; Schmidt, Volksbildung in Mitteleuropa, S. 27.

269 Jakob, Schule in Franken und in der Kuroberpfalz, S. 429; Montandon, Gemeinde und Schule, S. 284.

270 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Rorbas, B. b. 14.

271 1: Alle oder die meisten Kinder lernten schreiben; 2: Vor allem oder nur die Knaben lernten schreiben; 3: Ein Teil der Knaben und der Mädchen lernte schreiben, 4: keine Angaben.

272 25, n = 184, es handelt sich um folgende Schulorte: Albisrieden, Benken, Dielsdorf, Elgg, Flurlingen, Greifensee, Hermatswil, Hirslanden, Hottingen, Kyburg, Langnau, Oberbuch, Pfäffikon, Regensberg, Richterswil Dorf, Rickenbach, Riesbach, Schönenberg, Uhwiesen, Waldhausen, Wangen, Wiesendangen, Winterthur Knabenschule, Winterthur Mädchenschule, Zollikon.

ort[273] auf. Es ist in moderater Anlehnung an das Konzept des Zentralortes davon auszugehen, dass zwischen den Städten und Marktorten und den benachbarten Orten vielfältige Austauschbeziehungen bestanden, welche auch die Ausprägungen der Curricula beeinflusst haben dürften. Während sich die Schulorte Flurlingen, Uhwiesen und Benken ganz im Norden des Untersuchungsgebiets nicht nur in unmittelbarer Nähe zum Kloster Rheinau, sondern auch zum nördlich benachbarten Markflecken Feuerthalen sowie zur gleich jenseits des Rheins gelegenen Stadt Schaffhausen befanden, dürften Rickenbach und Wiesendangen im Einzugsgebiet Frauenfelds gelegen haben. Elgg war selber eine Stadt mit einem wichtigen Markt, Kyburg und Greifensee waren auch Städtchen,[274] die beide auch Sitz des jeweiligen Landvogtes waren.[275] Regensberg war ebenfalls eine Stadt und Sitz eines Landvogtes, in dessen Einzugsgebiet das benachbarte Dörflein Dielsdorf stand. Dies wirft die Frage auf, ob sich Eltern in der Nähe der Vogteisitze

273 Für die vorliegende Untersuchung wird zur Bestimmung der Märkte und der Städte mit Märkten auf die Darstellungen von Fritz Lendenmann sowie von Hans Conrad Peyer zurückgegriffen. Lendenmann und Peyer stellen auf einer Karte Märkte und Städte mit Märkten in Zürich um 1800 dar. Es sind auf dem in der vorliegenden Arbeit untersuchten Gebiet deren 20. In Abgleichung mit der Darstellung der Zürcher Städte um 1800 im «Atlas zur Geschichte des Kantons Zürich» können zwei Städtchen, Regensberg und Greifensee, ergänzt werden, sodass sich die folgende alphabetische Liste von Märkten und Städten mit Märkten ergab, die mit den Umfrageantworten verglichen werden konnte: Andelfingen, Bauma, Bülach, Eglisau, Elgg, Feuerthalen, Greifensee, Grüningen, Horgen, Kyburg, Marthalen, Mettmenstetten, Neftenbach, Pfäffikon, Regensberg, Regensdorf, Stäfa, Uster, Wädenswil, Wald, Winterthur, Zürich. Lendenmann, Die wirtschaftliche Entwicklung im Stadtstaat Zürich, S. 128; Peyer, Die Märkte der Schweiz in Mittelalter und Neuzeit, S. 257 f.; Kläui/Imhof, Atlas zur Geschichte des Kantons Zürich, Tafel 10. Um zu einer Einschätzung der Bedeutung dieser Marktorte zu gelangen, wurde der «Atlas der schweizerischen Volkskunde» herangezogen. Er arbeitet zwar hauptsächlich mit Daten aus den 1940er-Jahren, hat aber explizit den Anspruch, in gewissen Fragen, so auch derjenigen die Märkte betreffend, «historische Wandlungen eines Brauches oder einer Sache auf[zu]zeigen» (Teil I, 2. Halbband, S. 703). Als Marktorte von grosser regionaler Bedeutung werden dort Zürich, Winterthur, Uster und Wald aufgeführt. Marktorte von mittlerer oder kleiner regionaler Bedeutung seien Eglisau, Bülach, Andelfingen, Stammheim und Bauma gewesen, während Turbenthal, Grüningen, Pfäffikon, Horgen und Affoltern am Albis zu den Märkten mit lokaler Bedeutung zu zählen seien. Diese Gewichtung ist wegen der zeitlichen Distanz nur bedingt auf die Situation um 1800 übertragbar. Geiger/Weiss, Atlas der schweizerischen Volkskunde, S. 701–704, 727 f.

274 Kläui/Imhof, Atlas zur Geschichte des Kantons Zürich, Tafel 10; Lendenmann, Die wirtschaftliche Entwicklung im Stadtstaat Zürich, S. 128; Peyer, Die Märkte der Schweiz in Mittelalter und Neuzeit, S. 257, 259.

275 Die acht Zürcher Landvogteien (oder äusseren Vogteien) waren im 18. Jahrhundert Kyburg, Grüningen, Eglisau, Regensberg, Andelfingen, Greifensee, Knonau, Wädenswil. Die inneren Vogteien waren Altstetten, Regensdorf, Bülach, Neuamt, Rümlang, Dübendorf, Höngg, Horgen, Wollishofen, Wiedikon, Stäfa, Männedorf, Meilen, Erlenbach, Küsnacht, Vier Wachten, Birmensdorf, Bonstetten, Ebmatingen.

mit ihren Kanzleien eher dafür entschieden, ihre Kinder schreiben lernen zu lassen. Da die Sitze der äusseren Vogteien bis auf Knonau, von dem zudem die Umfrageantworten für 1771 gänzlich fehlen, alle selbst auch Städte oder Marktflecken waren und die inneren Vogteien eine gewisse Nähe zur Stadt aufwiesen, sind die Fragen nach dem Zusammenhang von Stadt und Marktorten respektive Vogteisitzen mit hohen Schreiberquoten eng gekoppelt. Pfäffikon war ein Marktort und Richterswil könnte vom benachbarten Wädenswil profitiert haben, das ebenfalls ein Flecken war. Leider fehlt die Umfrageantwort aus Wädenswil selbst. Rund um Zürich findet sich (mit Albisrieden, Hottingen, Hirslanden, Riesbach und Zollikon) eine deutlich erkennbare Häufung der Schulen, an welchen alle Kinder schreiben lernten. Mit Stadt- oder Marktnähe kaum zu erklären sind hingegen die Werte in Hermatswil und Wangen. Ein zu prüfender Zusammenhang könnte in der Zugehörigkeit dieser beiden Orte zum schulreformerisch sehr tätigen Pfarrkapitel Kyburg liegen. Hermatswil war sogar in Pfäffikon kirchgenössig, wo mit dem bereits erwähnten Pfarrer und Dekan Escher eine treibende Kraft der Schulreform der 1770er-Jahre tätig war. Doch die meisten Schulen des Kapitels Kyburg, auch die übrigen Schulen der Kirchgemeinde Pfäffikon, wiesen keine besonders hohen Schreiberquoten auf, weshalb ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Kapitelszugehörigkeit und hoher Schreiberquote nicht behauptet werden kann. Auch die nicht direkt am Seeufer, sondern im hügeligen Hinterland gelegenen Orte Schönenberg und Langnau des Kapitels Zürichsee weisen für den Besuch des Schreibunterrichts hohe Werte, aber keine Nähe zu Städten und Märkten auf. Ginge man aber davon aus, dass Handel und Gewerbe den Bedarf nach Schreibunterricht steigerten, könnte man auch diese Werte vorsichtig einzuordnen versuchen. Beide Orte gehörten zu einer Wirtschaftsregion, welche nicht die traditionelle Agrarstruktur mit Dreizelgenwirtschaft und entsprechendem Flurzwang aufwies, sondern von Streusiedlungen und unter landwirtschaftlichen Gesichtspunkten von der Ägerten- und einer intensiven Graswirtschaft mit Stallfütterung geprägt war.[276] Die verkehrstechnisch günstige Lage einerseits in Seenähe, andererseits an der Durchgangsstrasse in die Innerschweiz erlaubte eine Ausrichtung der Region auf überregionale Märkte. Dass die Lage einer Schule an einer wichtigen Verkehrsachse dem Schreibunterricht Auftrieb verleihen konnte, wurde in der einschlägigen Literatur bereits belegt.[277] Im Fall von Langnau

276 Pfister, Die Zürcher Fabriques, S. 411.

277 So haben sich in Ober- und Niederbayern frühe Schulgründungen ab etwa 1400 zunächst wie «Perlen an der Schnur» entlang der Flusstäler aufgereiht. Jakob, Spätmittelalterliche Schullandschaften, S. 163–166. Für Bern zu Beginn des 19. Jahrhunderts siehe Montandon, Gemeinde und Schule, S. 287.

stützen auch weitere Ausführungen im Antwortschreiben des Pfarrers den Befund, der Schreibunterricht habe eine ausserordentlich hohe Bedeutung gehabt. Das Schreiben, so der Ortspfarrer, sowie das Lesen von Geschriebenem hätten gar einen höheren Stellenwert gehabt als das Lesen von Gedrucktem, sodass viele das Lesen der Druckschrift nicht richtig lernten, weil sie sofort auf das Schreiben und das Lesen von Geschriebenem fokussierten. Der Schreibunterricht konzentrierte sich auch nicht auf das traditionelle Frakturschreiben, die Kinder lernten nur die auf eine praktische Anwendung ausgerichteten Kurrent- und Kanzleischrift.[278] All dies ist untypisch, in der Regel wurde nämlich zunächst das Lesen von Gedrucktem erlernt und das Handschriftenlesen erst im Anschluss daran entweder als weiterführender Leseunterricht, manchmal auch im Zusammenhang mit dem Schreibunterricht angeboten. Ähnlich aussergewöhnlich ist auch die Antwort aus Schönenberg insbesondere für eine Bergschule: Beim Schreiben werde vornehmlich auf die Orthografie geachtet.[279] Waldhausen schliesslich war eine Nebenschule der im Kapitel Eglisau gelegenen Kirchgemeinde Bachs. Der Pfarrer führt in seinem Antwortschreiben für den Schulort Bachs aus, er habe erfolglos versucht, nicht nur die Knaben, sondern auch die Mädchen zum Schreibunterricht zu bewegen. Doch meinten viele Eltern, ihre Kinder hätten «keine Gülten aufzuschreiben» und die Töchter der Grossbauern wollten ohne Gesellschaft der anderen Mädchen nicht schreiben lernen. Für die Nebenschule notierte er lediglich: «kein töcht: welches nit lehrne schreiben», schweigt sich aber über die Gründe des Unterschieds aus.[280]

Von den eben diskutierten Ausnahmen abgesehen, lagen wie oben aufgezeigt alle Schulen mit einer sehr hohen Schreiberquote in der Nähe einer Stadt oder eines Marktes. Um einen starken Zusammenhang von Stadt- oder Marktort oder auch Vogteisitz und hoher Schreiberquote zu behaupten, müsste er allerdings auch umgekehrt bestehen. Es wäre demnach zu fragen, ob alle städtischen oder Marktorte respektive Vogteisitze sehr hohe Schreiberquoten aufwiesen. Dem ist, um die Antwort vorwegzunehmen, nicht so: Für die Marktorte Wädenswil, Eglisau und Mettmenstetten fehlen die Umfrageantworten. Die beiden Städtchen Bülach und Grüningen, beide ebenfalls Vogteisitze, wiesen aber tatsächlich tiefere Schreiberquoten auf. Die in Marktflecken des Steiner Kapitels gelegenen Schulen in Marthalen und Andelfingen ebenso wie auch diejenigen in Neftenbach und Regensdorf. In Bauma, Wald, Stäfa,

278 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Langnau, B. b. 13–15.
279 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Schönenberg, B. b. 16.
280 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Bachs, B. b. 14.

Uster und Horgen liegen die Werte ebenfalls tief. Regensdorf, Stäfa und Horgen waren wiederum Vogteisitze.
Zu den städtischen Hausschulen liegen von 1771 keine Angaben vor. Es können aber ergänzend Schülerverzeichnisse aus dem Jahr 1776 herangezogen werden. Dort wird ersichtlich, dass an den Hausschulen der Stadt Zürich nur wenige Kinder schreiben lernten und es sich meist um Knaben handelte.[281] An den deutschen Schulen dürfte der Schreibunterricht hingegen fester Bestandteil des Curriculums gewesen sein. Bereits in den Entwürfen für die neue Stadtschulordnung aus den 1760er-Jahren waren Schreibübungen nach Vorzetteln und auswendig in deutscher und lateinischer Sprache sowie für Zahlen vorgesehen.[282] Dies entspricht den Erwartungen an das städtische Umfeld mit einer stärker etablierten Schriftkultur.
Ein regelhaftes Auftreten von hohen Schreiberquoten und städtischen oder Marktorten, respektive Vogteisitzen bestand in Zürich also nicht. Trotzdem kann eher für die städtischen und Marktorte als spezifisch für die Vogteisitze ein gewisser Zusammenhang mit hohen Schreiberquoten belegt werden, der allerdings mit weiteren, lokalen und regionalen Gegebenheiten nicht nur ökonomischer, sondern auch soziokultureller Art verbunden gesehen werden muss. Waren es in den im Südosten gelegenen Städten und Märkten vor allem die Heimarbeiterkinder, welche die Schreiberquoten senkten, erfolgte dies im Kapitel Stein am Rhein durch nicht am Schreibunterricht teilhabende Mädchen.
Damit sollen als Nächstes die zwei Kategorien diskutiert werden, an welchen nicht alle oder die meisten Schulkinder, sondern nur ein Teil der Schülerschaft, das heisst mehrheitlich Knaben oder je ein Teil der Knaben und der Mädchen, schreiben lernte. Bezüglich dieser beiden Kategorien ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen der nordwestlichen und der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets. Für etwas mehr als 30%[283] der Schulorte, weiterhin in der Karte 3 dargestellt, wurde angegeben, dass ausschliesslich oder vor allem die Knaben das Schreiben erlernten. Sie verteilten sich hauptsächlich auf die nordwestliche Hälfte des Untersuchungsgebiets, also die traditionell ackerbäuerlich-gewerblich geprägten Kapitel Eglisau, Regensberg, Winterthur, teilweise das Kapitel Stein am Rhein und die Übergangsgebiete zum protoindustriell geprägten Südosten. Ein Vergleich mit Schülerverzeichnissen der Hausschulen der Stadt Zürich ergibt, dass auch dort nur ein geringer Teil der Schüler und Schülerinnen schreiben lernte und sich unter den Schreibenden

281 Hausschulen, Deutsche Schulen, StAZH, EI 18.1.
282 Hausschulen, Deutsche Schulen, StAZH, EI 18.1.
283 32,6%; 60, n = 184.

kaum Mädchen befanden.[284] Das Phänomen, dass Knaben einen deutlich höheren Anteil an den schreibenden Schulkindern hatten, konzentrierte sich also auf die nordwestliche Hälfte des Untersuchungsgebiets. Auch im Südosten lernte meist nur ein Teil der Kinder schreiben, dort hatten Knaben und Mädchen jedoch gleich oft am Schreibunterricht teil. Diese Schulen, an welchen ein, zuweilen sehr geringer, Teil der Knaben *und* der Mädchen schreiben lernte, waren hinsichtlich der Schreiberquote mit knapp 54%[285] am häufigsten vertreten.

Armut, aber vor allem auch Heimarbeit waren im Südosten des Untersuchungsgebiets stärker verbreitet als im Norden und Westen, wo die (Bauern-)Kinder die Schule in der Regel länger besuchten als im protoindustriell geprägten Südosten. Vor allem wenn sie, wie dies oft geschah, nur im Winter zur Schule gingen, bedeutete der Schulbesuch kaum einen Verzicht auf die kindliche Arbeitsleistung. Wenn man nun davon ausgeht, dass gerade in bäuerlichen Kontexten die Mithilfe der Kinder nicht in erster Linie geschlechtsspezifisch, sondern vielmehr nach Kraft und Alter verteilt war und die Mädchen demnach nicht grundsätzlich mehr in die Arbeitsprozesse involviert waren als die Knaben, muss der geringe Anteil von Schülerinnen am Schreibunterricht wohl über unterschiedliche Rollenverständnisse für Männer und Frauen und damit zusammenhängend über unterschiedliche Vorstellungen von der Nützlichkeit des Schreibunterrichts erklärt werden. Wie in die Landwirtschaft waren Mädchen und Knaben auch in die protoindustriellen Arbeitsprozesse grundsätzlich gleichermassen involviert, wenn auch zuweilen mit unterschiedlichen Aufgaben. Im Gegensatz zu den nordwestlichen Gebieten wurde die Schreibfähigkeit im Südosten aber für Knaben und Mädchen als genau gleich nützlich oder eben unnütz betrachtet. Diese Deutung lässt sich mit einzelnen Hinweisen aus den Pfarrberichten stützen. So wurde insbesondere die Haushaltsführung bäuerlicher Hausgemeinschaften dem Hausvater zugedacht. Pfarrer Brennwald aus Kloten hebt hingegen die Nützlichkeit des Schreibunterrichts für alle Bauern und Gewerbetreibenden hervor: «Ich kenne in meiner pfarr keinen würklichen baur, der nicht einen hausrodel oder ein rechenbüchlein führe, darinn er verzeichne, was man ihm, oder was er anderen schuldig wird. Und wie nöthig ist das Schreiben den Handtwerks Leüthen, die jährlich mit ihren Kunden abrechnen müssen? Wer kan ohne schreiben [rechnen] und geschriebenes lesen zu können Vogt, Weibel, Kirchenpfleger, landrichter, Ehegaumer, Sekelmeister etc. werden? Der Schule haben hiemit alle dise Leüth ihr glük, ihren bestand und ihre

284 Hausschulen, Deutsche Schulen, StAZH, EI 18.1.
285 99, n = 184.

Haus-oeconomie zu verdanken, und so vil derselben sind, so vile beyspiele gibt es von dem unaussprechlichen nuzen der Schule.»[286] In diesen Rollen stellte man sich eher Knaben als Mädchen vor, weshalb es auch als dringlicher erschien, dass jene schreiben lernten.[287]

2.4 Lesen von Handschriften 1771 und 1799

Das Lesen von Handschriften stellte zunächst insbesondere auf der Landschaft einen eigenen Lernbereich dar, dem etwa in der 1771er-Umfrage entsprechend eine eigene Frage gewidmet war.[288] Bei einigen reformorientierten Pfarrern stiess die Eigenständigkeit dieses Lernbereichs allerdings auf Unverständnis. In den Städten, so monierte etwa der Pfarrer in Erlenbach, komme niemand auf die Idee, die Kinder das Lesen von Handschriften zu lehren, vielmehr beherrschten sie es von selbst, sobald sie schreiben könnten.[289] In der wenige Jahre nach der Umfrage verabschiedeten Lehrordnung von 1778 wurde das Handschriftenlesen seiner Eigenständigkeit beraubt, dabei allerdings nicht etwa dem Lese-, sondern in der Logik der referierten Kritik dem Schreibunterricht zugeschlagen. Unter dem Paragrafen zum «Schreiben» hiess es: «die Fertigsten im Schreiben nach der Vorschrift müssen endlich dazu gewöhnt werden, aus dem Kopf ihnen vorgesprochene Wörter und Sprüche zu schreiben, damit sie mit der Zeit das nöthige aufzeichnen können: Endlich soll den Kindern auch Anleitung gegeben werden, mancherley Handschriften lesen zu lernen.»[290] Während also das Lesen von Geschriebenem als letzter Lernschritt des Schreibunterrichts begriffen wurde, ging die Beschreibung des Leseunterrichts in der Lehrordnung direkt in die Modalitäten der Promotion von einer zur nächsten Klasse und schliesslich zum Auswendiglernen über. Das Lesen von Handschriften wurde in dem Zusammenhang nicht erwähnt.[291] Lesen und Auswendiglernen galten demnach als primäre Inhalte schulischer Unterweisung, während Schreiben, Handschriftenlesen und Rechnen zusätzliche, weniger zentrale Lerninhalte darstellten, die auch zeitlich nachgeordnet erlernt wurden.

286 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, C. 10.

287 Der Pfarrer aus Erlenbach betont die generelle Nützlichkeit der Schreibfähigkeit, schreibt aber, sie sei «mehrenteil» den Männern, doch auch den Frauen nützlich. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 14.

288 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Fragebogen, B. b. 6, in: Tröhler/Schwab, Volksschule im 18. Jahrhundert, S. 11–25 (Faksimile) und 99–103 (Transkription).

289 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 18.

290 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 12.

291 Ebd.

Dass der Lernbereich des Handschriftenlesens zunächst eigenständig erscheint, dürfte auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass weder der vorwiegend auf die Aneignung sittlich-moralischer Inhalte ausgerichtete Leseunterricht noch der mindestens teilweise auf die ästhetische Gestaltung (Zierschrift) oder Druckschrift (Frakturschrift) fokussierte Schreibunterricht zur Fähigkeit führte, Handgeschriebenes zu lesen. Die Einführung eines neuen, direkt auf die angestrebte Lesefähigkeit der Handschriften zielenden Lerninhaltes erscheint so als pragmatische Reaktion auf eine als solche wahrgenommene curriculare Leerstelle.[292]
Der Unterricht im Lesen von Handschriften wurde nur von einem Teil der Schulkinder und, wie auch der Schreibunterricht, erst im Anschluss an den vorgelagerten Unterricht im «Lesen» besucht. Die dazu verwendeten Lehrmittel, in den allermeisten Fällen sogenanntes Alltagsschriftgut, waren ebenso Mittel zum Zweck wie der eigens eingerichtete Lernbereich selbst. Die Verinnerlichung der angeblich Sitte und Moral bedrohenden Inhalte dieser Texte wurde nicht angestrebt, sondern vielmehr als Gefahr beschrieben und in Kauf genommen.

2.4.1 Mittels beliebiger Inhalte zur Lesefähigkeit

Während die Pfarrer bei den Lerninhalten Lesen und Schreiben die Verwendung ausschliesslich sittlich-religiösen Inhalt transportierender Lehrmittel peinlich genau überwachten und von deren Verwendung auch in den curricularen Praktiken kaum abgewichen wurde, galten beim Lesen von Handschriften ganz andere Massstäbe, denn es wurde vor allem anhand von sogenanntem Alltagsschriftgut erlernt. Dieses brachten die Kinder in der Regel selbst von zu Hause mit oder es wurde ihnen in der Schule zur Verfügung gestellt.[293] Es war wohl die Knappheit solchen Schriftguts in den ländlichen Gemeinden, die dazu führte, dass alles als Lehrmittel verwendet wurde, was greifbar war.[294] Mit der Ausnahme von Albisrieden, wo mit Vorschriften des Schulmeisters und «historischen Manuscripten» gearbeitet wurde,[295] setzten 1771 alle Schulmeister zum Erlernen des Lesens von Handschriften vor allem Kauf- und Schuldbriefe sowie Predigten ein. 88%[296] der Antworten erwähnten (Kanzlei-)Briefe, das

292 Auf die alltagspraktische Orientierung des Handschriftenlesens verweist auch Messerli, Lesen und Schreiben, S. 300.
293 Antworten auf die Schulumfrage 1771, etwa Hittnau, B. b.
294 Antworten auf die Schulumfrage 1771, etwa Regensberg und Illnau, B. b. 6.
295 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Albisrieden, B. b.
296 88,4%; 243, n = 275.

heisst vor allem Kauf- und Schuldbriefe, knapp 59%[297] Predigten als Lehrmittel. Weiter wurden etwa Teil- oder Schülerrödel, ausführliche Rechnungen, «alte Erkanntnusse», das heisst Ratserkenntnisse (Urteile), Mandate oder auch handgeschriebene Zeitungen und Briefe genannt.

Das Alltagsschriftgut wurde vorwiegend von den Schulkindern selbst in die Schulen mitgebracht. Da Handschriften in der ländlichen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts ein knappes Gut darstellten, konnte die Beschaffung derselben mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sein. Aus Regensberg und Illnau wurde entsprechend berichtet, man nehme zum Üben des Handschriftenlesens alles, was zu haben sei[298] und was man finde,[299] und der Diakon in Turbenthal äusserte in seinem Bericht den Wunsch, die Städter möchten nicht mehr benötigtes Schriftgut nicht einfach wegwerfen, sondern für die Schulen aufheben: «[…] verständige Leüthe in der […] Stadt könnten wirklich den Landschuhlen einen Dienste erweisen, wenn sie Briefe von gleichgültigem Innhalt, und andern Papeyre, die ihnen weiter unnüze sind, statt dieselben zuzerreissen, aufheben u. gelegentlich einem Pfr. zum beliebigen Gebrauch s. Schulen geben würden.»[300] Sowohl in den Kanzleien als auch im Pfarrhaus gehörte die Schriftlichkeit zur alltäglichen Praxis. Die ländliche Bevölkerung selbst kam gerade in den Kanzleien mit Schriftlichkeit in Berührung, wenn etwa Schuldbriefe ausgestellt wurden, sodass diese in der Schule nach dem pragmatischen Kriterium der Verfügbarkeit wiederverwendet wurden.

Nur in wenigen Fällen stellten Pfarrer und manchmal auch die Schulmeister selbst geschriebene Vorschriften oder andere, auch inhaltlich als wertvoll erachtete Handschriften zur Verfügung. So fanden etwa in Hütten zwar ebenfalls «Kauf- und Schuldbriefe von zu Hause» Verwendung, in der Schule gebe man den Schulkindern aber Vorschriften. Ähnlich war die Situation in Kloten und Opfikon, wo der Pfarrer den Kindern «gut geschriebene Mandate» und der Schulmeister seine Vorschriften aushändigte.[301] Für die Vorschriften wurden in der Regel Passagen aus der Bibel, aus Liedern, Psalmen oder sittlich-moralischen Erzählungen ausgewählt. Texte also, welche inhaltlich das sittlich-moralische Erziehungsziel bedienten.

Die Verwendung des Alltagsschriftguts, insbesondere aber der Kauf- und Schuldbriefe als Lehrmittel, wurde von etlichen Pfarrern heftig kritisiert. Die Kinder sollten Kauf- und Schuldbriefe nicht kennen-, sondern vielmehr

297 58,5%; 161, n = 275.

298 «Alle kinder lehrnen Geschriebenes lesen. und gebraucht mann darzu Alte kauf-brief Predigten Auch was zuhaben ist.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensberg, B. b. 6.

299 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Illnau, B. b. 6.

300 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal (Diakon), B. b. 6.

301 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten und Hütten, B. b. 6.

fürchten lernen.[302] Möglicherweise erschienen die Schuldbriefe gerade denjenigen Pfarrern, die den Leseunterricht neu vermehrt auf die Aneignung der Textinhalte auszurichten suchten, ungleich bedrohlicher und mochten sie dazu veranlasst haben, auch in diesem Bereich den Wunsch nach einer didaktisierten Auswahl der Inhalte von Lehrmitteln zu äussern.[303] Mit den Schuldbriefen habe «der mammon ja weilen u. aller orten […] den Vorzug», schrieb etwa der Pfarrer in Rickenbach.[304] Auch die veraltete und willkürliche Rechtschreibung, die das Alltagsschriftgut aufweise, wurde bemängelt. Es sei, so der Pfarrer in Dättlikon ganz allgemein über Vorschriften, «in den landschulen ein grosser fehler, dass mann den kinderen an statt guter vorschriften eintweder altes geschribenes – oder aber gar alt gedruktes als vorschriften hinlegt».[305] Trotz aller Kritik bediente das Alltagsschriftgut aber die im Reformkontext geäusserte Forderung, die Texte dürften den Kindern nicht zu bekannt sein. Diese sollten, so etwa der Pfarrer in Dielsdorf, auf die Begegnung mit vorher unbekannten Handschriften vorbereitet werden, indem ihnen im Rahmen des Leseunterrichts möglichst unterschiedliche Handschriften vorgelegt würden.[306]
Neben den Lehrmitteln wurde auch die Tatsache beklagt, dass das Handschriftenlesen als eigener Lernbereich geführt wurde. Die Fähigkeit, Handschriften zu lesen, käme vielmehr von selbst, wenn die Kinder schreiben lernten. Als Beleg wird die Situation in den Städten angeführt, wo das Handschriftenlesen keinen eigenen Lernbereich darstellte.[307] Der Reformweg sollte gemäss dem Verständnis vieler Pfarrer, aber auch der 1778 erlassenen erneuerten Lehrordnung über den Lernbereich Schreiben gehen, indem aus der Schreibfähigkeit immer auch die Lesefähigkeit der Handschriften folgen sollte.[308] Ähnlich wie die Ordnung forderte auch der Pfarrer in Erlenbach, die Schulkinder sofort schreiben lernen zu lassen: «Mich dünkt, man würde weit besser thun, wenn man die Kinder, anstatt sie hiemit zuplagen, gleich aufs Schreiben sezte; denn vermittelst Schreiben lernt man wohl auch Schriften lesen.»[309] Der Pfarrer in Dielsdorf hob die Verbindung auf eine allgemeine Ebene und schrieb: «Wer aus sich selbs schreiben kan, der kan auch leicht das geschriebene lesen.»[310] Auch

302 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wetzikon, B. b. 7.
303 So wünschte etwa der Schulmeister in Herrliberg entsprechende Hilfsmittel («subsidia»). Antworten auf die Schulumfrage 1771, Herrliberg, B. b. 6.
304 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Rickenbach, B. b. 6.
305 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dättlikon, B. b. 17.
306 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, B. b. 6.
307 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 18.
308 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 12.
309 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 6.
310 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, B. b. 6.

der Pfarrer in Küsnacht schrieb, Handschriften lesen werde am einfachsten erlernt, wenn man gleichzeitig auch schreiben lerne.[311]
Die Zuordnung des Lesens von Handschriften bleibt schliesslich bis zum Ende des 18. Jahrhunderts diffus. So wird der Lerninhalt in den Antworten auf die Stapfer-Enquete 1799 wahlweise als eigenständiger Lernbereich aufgeführt,[312] dem Lesen[313] oder dem Schreiben[314] zugeordnet oder bleibt ungeklärt.[315]
1799 fallen zudem die Angaben über die Lehrmittel viel spärlicher aus als 1771/72 und die Antworten gehen, wohl aufgrund der expliziten Frage nach den Schulbüchern, vornehmlich auf diese ein.[316] Hinweise auf die Verwendung von Alltagsschriftgut finden sich 1799 lediglich in gut fünfzig Antwortschreiben. Sie zeigen, dass trotz der in den 1770er-Jahren geäusserten Kritik daran weiterhin Kauf- und Schuldbriefe, Predigten, Zeitungen und Kalender als Lehrmittel verwendet wurden. Explizit erwähnt wurden Kauf- und Schuldbriefe, Hausrechnungen oder Quittungen 1799 allerdings nur noch in den Berichten aus Lindau, Mettmenstetten, Birmensdorf, Ossingen, Adlikon, Nöschikon sowie – auf die Funktion der Vorschrift zum Schreibenlernen reduziert – aus Humlikon, Oberstammheim, Ellikon. Ob die wenigen Nennungen von einem Zurückdrängen der Kauf- und Schuldbriefe als Lehrmittel zeugen, muss offenbleiben, da die Umfrage nur die Bücher erhob. Bemerkenswert ist allerdings, dass von den Schulorten, welche laut den Berichten der Schulmeis-

311 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 24.

312 Illustrierend ein paar Beispiele: «In der Schuhle wird Gelehrt, a. zuerst Buchstabieren, b. Lessen, c. Silbieren, d. Schreyben, e. Geschreybenes Lessen, f. Rechnen, g. Singen, h. Auch muss jedes jedes [sic] Kind s. Psalmen auswendig Lehrnen. Nebst mehreren Liederen aus dem Gällert.» Stapfer-Enquete, Antwort aus Alten, BAR, B0 1470. Ähnlich die Antwort aus Lufingen, BAR, B0 1471. Der Schulmeister in Niederwil berichtete, es würden «Lesen, Schreiben wie auch Geschriebens Lessen, Singen und Rechnen» unterrichtet. Stapfer-Enquete, Antwort aus Niederwil, BAR, B0 1470. Ähnlich die Antwort aus Brütten, BAR, B0 1471.

313 Illustrierend ein paar Beispiele: «Getruktes und Geschriebenes Lesen, Schreiben u. Rechnen». Stapfer-Enquete, Antwort aus Schönenberg, BAR, B0 1421. «In der Schule wird das Buchstabiren, Lesen gedrukter und geschriebener Schrifte, die Kalligraphie und Orthographie […].» Stapfer-Enquete, Antwort aus Oberstammheim, BAR, B0 1470.

314 Illustrierend ein paar Beispiele: «Lesen, schreiben u. geschriebenes lesen, rechnen, singen.» Stapfer-Enquete, Antwort aus Elgg, BAR, B0 1470. «Man lehrt die Kinder verständtlich und abgesetzt, Teutsch getruckt lesen. Darnach mus alle tage eine schrift geschrieben, und geschrieben gelesen.» Stapfer-Enquete, Antwort aus Äugsterthal, BAR, B0 1471.

315 In Toggwil etwa schrieb der Schulmeister, an seiner Schule würden «Buchstabieren, Lesen, gedruckte und geschribene Schriften» gelehrt. Stapfer-Enquete, Antwort aus Toggwil, BAR, B0 1421. Dieselbe Zuordnung in der Antwort aus Oberwinterthur, BAR, B0 1470.

316 Die 1799er-Umfrage erhob auch die Vorschriften und deren Handhabung. Als Vorschriften wurden allerdings die in der Regel vom Schulmeister angefertigten Zettel mit vorgeschriebenen Buchstaben, Silben, Wörtern und kurzen Sprüchen, Gebeten, Psalmen oder Bibelstellen bezeichnet, sodass die Antworten auf diese Frage keinen Aufschluss über die Verwendung von Alltagsschriftgut geben.

ter Kauf- und Schuldbriefe bearbeiteten, kein einziger im Kapitel Wetzikon lag, das den grössten Teil des nahe am Reformdiskurs der Pfarrer stehenden Südostens des Untersuchungsgebiets ausmachte. Zwei lagen im Kapitel Freiamt, während die anderen sich auf die nordwestliche Hälfte des untersuchten Gebiets, vor allem auf das Kapitel Stein am Rhein verteilten. Möglicherweise war also der Südosten, wie schon für die Leselehrmittel festgestellt, den reformorientierten Pfarrern gefolgt, die nach Alternativen zu den Kauf- und Schuldbriefen verlangt hatten.

2.4.2 Wer lernte Handschriften lesen?

Die Einführung eines Unterrichts im Handschriftenlesen war in den 1770er-Jahren eher neueren Datums. Im Bericht aus Volketswil etwa heisst es: «Neuerdings lernen alle Kinder, Geschriebenes zu lesen, dies war vorher nicht so.»[317] Dass das Handschriftenlesen im 18. Jahrhundert eigentlich keinen Stellenwert im Curriculum mehr hatte, entspricht durchaus einer gesamtschweizerischen Entwicklung, wie sie etwa von Messerli beschrieben wurde. Das Lesen von Handschriften sei in zwei Wellen zurückgedrängt worden. Zunächst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts und später zu Beginn des 18. Jahrhunderts. Es seien zunächst die Behörden gewesen, die das als schwierig geltende Handschriftenlesen zugunsten des Lesens von Druckschriften abgelöst sehen wollten, um damit sicherzustellen, dass alle Kinder die nunmehr gedruckten Katechismen und Gebetbücher lesen können.[318]
Je nach Haltung der Schulgenossenschaft gab es grosse Unterschiede in der Handhabung des Handschriftenlernens. Während es an etlichen Orten einen belegbar hohen Stellenwert genoss und von beinahe allen Schulkindern erlernt wurde,[319] gab es an anderen Schulorten kaum ein Schulkind, das sich im Handschriftenlesen übte.[320] In Langnau etwa wollten die Kinder nach Angaben

317 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Volketswil, B. b. 6.

318 Belegt ist dies zum einen für Zürich in den Schulordnungen von 1684 und 1719, zum andern aber auch für weitere Kantone, wie etwa Luzern, Bern oder Basel. Messerli, Lesen und Schreiben, S. 297 f.

319 Die Berichte aus Regensberg, Kyburg und Volketswil geben an, alle Kinder lernten Geschriebenes lesen, aus Marthalen wird berichtet, «ziemlich alle», aus Benken und Hettlingen «fast alle», in Albisrieden die «allermeisten» lernten Geschriebenes lesen. In Dübendorf würden soweit möglich alle, in Zollikon alle dazu angehalten, Geschriebenes zu lesen. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensberg, Marthalen, Benken, Hettlingen, Kyburg, Dübendorf, Volketswil, Albisrieden, Zollikon, B. b. 6.

320 In den Kirchgemeinden Pfungen, Russikon und Maur lernten «die wenigsten», in den Nebenschulen der Kirchgemeinden Turbenthal und Pfäffikon «sehr wenige» Kinder Geschriebenes

des Ortspfarrers gar lieber Geschriebenes als Gedrucktes lesen,[321] während beispielsweise aus Russikon berichtet wurde, «es lernen aber nur die wenigsten Kinder auch geschriebnes lesen».[322] An vielen Orten wurden das Handschriften- und das Schreibenlernen aneinandergebunden. In Marthalen erlernten «ziemlich alle Kinder, die auch schreiben lernen»,[323] auch das Lesen von Handschriften. Der Bericht aus Dättlikon formulierte noch ausschliesslicher: «Keine andern Kinder lehrnen geschribnes lessen, als die welche zugleich schreiben lehrnen.»[324] Auch der Bericht aus Turbenthal zeugt von einer etablierten Verbindung von Schreiben und Handschriftenlesen, wenn es da heisst, Geschriebenes zu lesen hätten «bisdahin» die Kinder gelernt, welche auch schreiben lernten.[325] Derselbe Zusammenhang findet sich auch für die Schulen in Weisslingen, Teilingen, Neschwil, Kloten, Opfikon sowie Albisrieden, Wipkingen und Hütten.[326]

Fragt man systematisch nach dem Stellenwert des Handschriftenlesens an den Schulen indem man untersucht, wie hoch der Anteil derjenigen, die es übten, im Vergleich zu allen Schulkindern war, erhält man 1771 das auf der Karte 4 ersichtliche Bild der entsprechenden Verteilungen.[327] Es ist augenfällig, dass sich an den meisten Schulen ein Teil der Schüler und Schülerinnen im Lesen von Handschriften übte. Abgesehen von Benken und dem Städtchen Regensberg gab kein einziger Schulort in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets an, alle oder die meisten Kinder lernten Handgeschriebenes lesen. Die Schulorte, an welchen dies der Fall war, konzentrierten sich alle auf die Ufer des Zürichsees, die Umgebung der Stadt Zürich sowie die Übergangsgebiete zwischen der nordwestlichen und der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets. Besonders häufig sind diese Orte in den Kapiteln Kyburg (11 von insgesamt 25), Zürichsee (6 von 25) und Elgg (5 von 25) vertreten. 15 der 25 Curricula, im Rahmen derer alle oder die meisten Schulkinder Handschriften lesen lernten, wurden an Hauptschulen, also am Kirchort praktiziert. Bemerkenswerterweise liegt auch bei den Schulorten, an welchen die wenigsten

lesen, in Hittnau und Hottingen ebenfalls «wenige» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Pfungen, Turbenthal, Pfäffikon, Hittnau, Russikon, Maur, Hottingen, B. b. 6.

321 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Langnau, B. b. 6.

322 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Russikon, B. b. 6.

323 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, B. b. 6.

324 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dättlikon, B. b. 6.

325 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal (Diakon), B. b. 6.

326 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Weisslingen, Kloten, Albisrieden, Wipkingen und Hütten, B. b. 6.

327 Der Erhebung liegen folgende Kategorien zugrunde: 1: Alle, die meisten, viele lernen Geschriebenes lesen; 2: Ein Teil lernt Geschriebenes lesen; 3: Niemand, die wenigsten, wenige lernen Geschriebenes lesen; 4: keine Angaben.

Schüler und Schülerinnen Handschriften lesen lernten, das Kapitel Kyburg vorne (16 der insgesamt 28) und fünf Schulorte gehörten zum Kapitel Elgg. Hauptschulen sind hingegen bloss acht, bei den restlichen zwanzig handelt es sich um Nebenschulen. Dass das Handschriftenlesen eher an Haupt- als an Nebenschulen geübt wurde, bestätigt auch der Bericht aus Elgg: In den äusseren Gemeinden konnten nicht alle Kinder so weit gebracht werden, dass sie Geschriebenes lesen lernten, weil sie bereits früher aus der Schule genommen wurden und daher während ihrer kurzen Schulzeit kaum das vorher zu beherrschende Lesen von Gedrucktem lernten.[328] Wie bereits für den Schreibunterricht festgestellt wurde, verhinderte gerade die protoindustrielle Kinderarbeit den regelmässigen und lang andauernden Schulbesuch, sodass viele Schulkinder gar nicht dazu kamen, die zeitlich nachgelagerten, zusätzlichen Inhalte, zu denen das Lesen der Handschriften gehörte, zu erlernen. Dieser Zusammenhang wird in etlichen Berichten, wie etwa demjenigen aus Pfungen, referiert. Er macht deutlich, dass die geringe Anzahl von Schulkindern, welche Handschriften lesen lernten, oft mit der Armut der Eltern sowie mit der damit verbundenen Arbeit der Kinder zu tun hatte, welche die Verweildauer der Kinder in den Schulen verkürzte. In Wallisellen etwa wanden die Kinder Seide, sodass bloss die wenigsten lange genug in der Schule verblieben, um Geschriebenes lesen zu lernen.[329]

Die Antwortschreiben der Pfarrer verweisen hinsichtlich des Handschriftenlesens zudem an manchen Orten auf grosse Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Keiner der Schulorte berichtete, es lernten mehr Mädchen als Knaben Handschriften lesen. An etlichen lernten es nur oder mehrheitlich die Knaben. Die Karte 5 zeigt die Verteilung des Handschriftenlesens nach Geschlecht.[330] Während in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets oftmals vor allem die Knaben Geschriebenes lesen lernten, waren es in der südöstlichen Hälfte entweder beide Geschlechter gleichermassen oder etwas seltener niemand oder bloss wenige Kinder, die Handschriften lasen. In den Berichten selbst finden sich nur spärliche Hinweise auf die Gründe dieser Geschlechterdifferenzen. Wertet man die wenigen Kommentare aus, finden

328 «[…] nicht alle Kinder, insbesonder in den ausseren Gemeinden zu dem geschriebnen lesen gebracht werden [konnten], und hat man mit den meisten genug darmit zuthun, dass man es bey ihnen auch zu rechter Fertigkeit in dem lesen des getrukten bringen möge.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Elgg, B. b. 6.

329 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Pfungen und Wallisellen, B. b. 6.

330 1: Nur oder vor allem die Knaben lernten Geschriebenes lesen; 2: Knaben und Mädchen lernten gleichermassen Geschriebenes lesen; 3: Niemand oder wenige lernten, Geschriebenes lesen, 4: keine Angaben. Die Kategorie «Nur oder vor allem die Mädchen lernten Schreiben» wurde zwar erhoben, ergab jedoch keine Fälle, weshalb sie nun im Text und auf der Karte 5 nicht mehr erscheint.

sich in erster Linie ökonomische Argumente, welche darauf hindeuten, dass vor allem die Arbeitseinsätze von Knaben und Mädchen in den beiden Hälften des untersuchten Gebiets unterschiedlich ausfielen und daher auch der Schulbesuch. In Weisslingen schreibt der Pfarrer, von den Mädchen seien es nur die reichen Bauerntöchter, die Handschriften lesen lernten, und wünscht sich, dass auch die armen Mädchen, welche sich mit Magddiensten ihr Brot verdienen mussten, Geschriebenes lesen lernten.[331] Auch in Schöfflisdorf erlernten nur die Mädchen bemittelter Eltern das Lesen von Handschriften. In Weiningen hingegen wird die Haltung von Mädchen und Eltern als Begründung aufgeführt. Es lernten, so der Bericht, diejenigen Mädchen Handschriften lesen, die Lust dazu hätten oder von den Eltern dazu ermahnt würden, ein Hinweis auf den ökonomischen Status ihrer Familien bleibt aus.[332] In Affoltern bei Höngg findet sich weiter ein Hinweis auf den Zusammenhang von schulischer Leistung und dem weiblichen Handschriftenlesen: «die Knaben, u. fähigern Töchterlein» lernten Handschriften lesen. Der Pfarrer in Kloten schliesslich verlagerte die Begründung auf einen anderen Lernbereich, der wiederum auf die anfängliche Subsumierung des Lerninhalts unter den Schreibunterricht zurückverweist: Handschriften lesen lernte nur, wer auch schreiben lernte. Da sowohl Schreiben als auch Handschriftenlesen eine lange Verweildauer der Kinder in der Schule voraussetzten, weil beide Lerninhalte erst in Angriff genommen werden konnten, wenn die Kinder lesen konnten, liegt diese Parallele zum Schreibunterricht auf der Hand.

2.5 Der Lese- und Schreibunterricht in den 1830er-Jahren: Lesen und Schreiben zusammen denken

Ignaz Thomas Scherr war zu Beginn der 1830er-Jahre eine für die Zürcher Volksschule prägende Figur. Dies aufgrund seiner zahlreichen zentralen Funktionen und Ämter, seiner überaus grossen Schaffenskraft, welche sich sowohl auf Gesetzesvorschläge, pädagogische Traktate, Lehrmittel als auch auf Publizistik erstreckte, aber auch aufgrund seiner direkten Kontakte zu den Lehrern, die er nutzte, um seine Ideen zu verbreiten. Ein zentrales Reformanliegen Scherrs war die Neukonzeption des Lese- und Schreibunterrichts, welcher – in der Zielsetzung ähnlich den Reformvorschlägen in den 1770er-Jahren – von seinem mechanischen Charakter befreit und auf der Grundlage des Verstandes neu erdacht werden sollte. Als Direktor des Seminars sowie auch als

331 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Weisslingen, B. b. 6.
332 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Weiningen, B. b. 6.

informeller Lehrerweiterbildner führte er Lehrpersonen in die neuen pädagogischen Methoden ein, als Autor zahlreicher Lehrmittel und mittels unzähliger Schulbesuche verbreitete er sie weiter. Doch nicht überall wurden diese Bemühungen gleichermassen rezipiert, und dort, wo die neue Methode eingeführt wurde, geschah dies meist nicht umfassend, sondern in der Tendenz hybridisierend. Einzelne Elemente wurden herausgegriffen und umgesetzt, während andere in tradierter Manier weitergeführt wurden.

2.5.1 Die Sprachlehre von Ignaz Thomas Scherr[333]

Scherr war eine treibende Kraft der politisch von den Liberalen getragenen Schulreform der 1830er-Jahre. Mitte der 1820er-Jahre nach Zürich gekommen, leitete er zunächst das lokale Blindeninstitut, gründete aber kurz darauf eine eigene Taubstummenanstalt, die er später mit dem Blindeninstitut verband. Nicht nur wurde ihm die erfolgreiche Leitung der beiden Anstalten attestiert, sondern er verfasste auch zahlreiche Publikationen, darunter Lehrpläne und viele Lehrbücher.[334] In seinen «Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens im Kanton Zürich» kritisierte er die angeblich desolate Verfassung desselben und skizzierte ein Reformkonzept, welches die Kinder zu «moralisch guten und bürgerlich brauchbaren» Menschen bilden und die «allgemein erforderliche Menschenbildung auf einer gewissen Stufe vollenden» sollte,

333 Damit sei keineswegs behauptet, Scherr sei der Schöpfer der Schreib-/Lese- und Lautiermethode oder der Sprachlehre überhaupt. Er selbst wehrte sich in seinem Lehrerhandbuch zur Elementarsprachbildungslehre gegen diese Lesart: «Der Verfasser erklärt, dass er in diesem Buche keine sogenannte neue Methode begründet haben will.» Er verweist dabei auch auf die sich international etablierenden Versionen des «Kinderfreunds»: «Unter dem Namen Kinderfreund wurden fast in allen Ländern Schulbücher verfasst, die in der Schule hauptsächlich des belehrenden, der Fassungskraft der Kinder angepassten Inhaltes wegen gelesen werden sollten; statt des widersinnigen Buchstabierens wurde das natürliche Lautieren empfohlen; es erschienen besondere Stoffsammlungen zu Diktirübungen, Anleitungen zur Verfertigung schriftlicher Aufsätze; der Sprachunterricht sollte grammatisch gegeben werden; besondere Denk- und Verstandesübungen wurden eingeführt, und endlich wurde behauptet, das Schreiben müsse dem Lesen vorangehen.» Scherr, Handbuch für den Lehrer, S. VI und 4. Explizit bezieht er sich auch auf das Sprachbuch von Stern und Gersbach, aber auch auf Diesterwegs höhere Lehre und Schullesebuch. Er selber, so Scherr, schliesse an die Bemühungen dieser Männer an. Scherr, Gebrauchsanleitung zum ersten Lesebuch für Elementarschüler, S. 3 f. Scherr schloss somit mit seinem Werk zwar an europaweite pädagogische Diskurse der Zeit an, spielte aber bei deren Rezeption in Zürich eine Schlüsselrolle. Lengwiler et al., Schule Macht Geschichte, S. 45.

334 Art.: «Scherr, Ignaz Thomas» von Binder, in: Allgemeine Deutsche Biographie, hg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 31 (1890), S. 123 f., hier: Digitale Volltextausgabe in Wikisource, http://de.wikisource.org/w/index.php?title=ADB:Scherr,_Thomas&oldid=1093932, Version vom 24. August 2011..

da «[sie] für den grössten Theil der Bürger […] in vielen Beziehungen die einzige Bildungsanstalt» sei.[335] Das von Scherr entworfene Konzept fand bei der Mehrheit des Grossen Rates Unterstützung und seine Umsetzung wurde nach der Annahme der liberalen Kantonsverfassung 1831 sogleich in Angriff genommen.[336]

Oberstes Aufsichtsorgan über die Schulen blieb der Erziehungsrat, dem Scherr nach seiner Wahl im Jahr 1831 angehörte. Im darauffolgenden Jahr wurde er ausserdem zum Direktor des neu gegründeten Lehrerseminars in Küsnacht gewählt und verfügte so über eine erhebliche Machtfülle, welche es ihm erlaubte, die konkretere Ausgestaltung des Volksschulwesens stark zu beeinflussen.[337]

Die Volksschule müsse ihre Schüler zum Bewusstsein der geistigen Kräfte bringen und diese entwickeln sowie die Schulkinder mit «nothwendigen, nützlichen und schönen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten».[338] Auf Pestalozzi verweisend sprach sich Scherr für Lehrgegenstände aus, welche die Elemente Wort, Zahl und Form umschliessen. Daraus leitete er die Lehrgegenstände Sprachlehre, Zahlenlehre und Formenlehre ab.[339] Unter Sprachlehre verstand Scherr «den Unterricht zum klaren Verständnisse des Gesprochenen und Geschriebenen; dann richtiges und fertiges Sprechen, Schreiben, Lesen», unter Zahlenlehre das Kopf- und Tafelrechnen, während die Formenlehre das Zeichnen und Erklären geometrischer Linien, Winkel und Figuren, das Schönschreiben und das Linearzeichnen umfasste.[340] Diese drei «Hauptgegenstände» sollten im Rahmen der Elementarbildung vermittelt werden, während die Realbildung auf die «Aneignung von besonderen Kenntnissen und Fertigkeiten» zielen und vornehmlich die «Nützlichkeit und Selbständigkeit im bürgerlichen Leben» berücksichtigen solle. Die Kunstbildung schliesslich solle den «Sinn für das Schöne erwecken und bethätigen» und setze «einige Entwickelung der Geistes- und Körperkraft voraus». Schliesslich sollte die Religionsbildung «sittliche und religiöse Gefühle und Begriffe» entwickeln, wobei die «Bildung zur Sittlichkeit

335 Scherr, Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens, S. 7. Im tatsächlich verabschiedeten Unterrichtsgesetz wurde der Begriff der Menschenbildung dann durch die in Artikel 1 bezeichnete «Schulbildung» ersetzt. Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 313.

336 Lengwiler et al., Schule Macht Geschichte, S. 44.

337 Artikel: «Scherr, Ignaz Thomas» von Binder, in: Allgemeine Deutsche Biographie, hg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 31 (1890), S. 123–124, hier: Digitale Volltextausgabe in Wikisource, http://de.wikisource.org/w/index.php?title=ADB:Scherr,_Thomas&oldid=1093932, Version vom 24. August 2011.

338 Scherr, Entwurf eines Gesetzesvorschlages, S. 3.

339 Scherr, Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens, S. 7.

340 Ebd.

und Religiosität» der «Hauptzweck und der Schlussstein alles Unterrichts» sei.[341] Die Religionsbildung solle allerdings gemeinsam mit der Kirche und nicht allein von der Schule verantwortet und durchgeführt werden, wobei etwa das Erklären von Religionslehrsätzen in der Kirche und das Auswendiglernen derselben zu Hause geschehen sollte.[342] In der Schule war es die Sprachbildung, welche das Medium sowohl der Verstandes- als auch der Herzensbildung darstellte und somit den Vorrang des Sprach- über den Religionsunterricht begründete, ja Letzteren in Ersterem aufgehen liess. Scherr selbst formulierte: «Indem wir nun zum Voraus Religiösität und Sittlichkeit als die höchsten Ergebnisse der Schule bezeichnen, so stellen wir den Unterricht in der Muttersprache als den wichtigsten Lehrgegenstand allen übrigen voran.»[343]
Grösste Bedeutung mass Scherr also stets der Sprachlehre bei, mit der die Schulbildung auch beginnen sollte. Die Sprache sei, so Scherr, «der Hauptgegenstand des Unterrichts, das vorzüglichste Bildungsmittel».[344] Ein Grundpfeiler seiner Reform betraf daher den bereits früher aus unterschiedlichen Perspektiven immer wieder als mechanisch und geisttötend kritisierten Lese- und Schreibunterricht. Ähnlich wie die reformorientierten Pfarrer in den 1770er-Jahren äusserte auch Scherr den Vorwurf, der Lese- und der Schreibunterricht seien bis dahin losgelöst vom Denken und Sprechen praktiziert worden und daher oft nicht zielführend gewesen.[345] In seiner «Gebrauchsanweisung zum ersten Lesebuch für Elementarschüler» schrieb er: «Der Leseunterricht ist seit Jahrhunderten das bedeutsamste Unterrichtsfach der Volksschule. Man sollte wol meinen, dass sich die methodische Behandlung desselben auf einen fast unverbesserlichen Grad nach den vieljährigen praktischen Erfahrungen müsse gestaltet haben; diess ist aber keineswegs der Fall: von hundert Zöglingen der Volksschule sind an vielen Orten kaum fünf im Stande, tonrichtig und wohllautend zu lesen.»[346] Dem während des 18. Jahrhunderts überall praktizierten und scharf kritisierten (memorierenden) Leseunterricht setzte Scherr seine Sprachlehre entgegen, die zumindest in Teilen auf derselben Kritik gründete,

341 Scherr, Entwurf eines Gesetzesvorschlages, S. 5 f.
342 Scherr, Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens, S. 14.
343 Ignaz Thomas Scherr: Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben, Zürich, Winterthur 1842, zitiert in Esther Berner: Ein halbes Jahrhundert Scherrsche Sprachlehrmittel – Streit um die Methoden und Kult um Personen, in: Daniel Tröhler et al. (Hg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts, Zürich 2001, S. 152–178, Zitat S. 157.
344 Scherr, Handbuch für den Lehrer, S. 1.
345 Ebd., S. 4.
346 Scherr, Gebrauchsanleitung zum ersten Lesebuch für Elementarschüler, S. 3.

die von den reformorientierten Pfarrern im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts geäussert worden war.[347]
Ausgangspunkt der Scherr'schen Sprachlehre waren weder das Lesen noch das Schreiben, sondern das Sprechen, der mündliche Ausdruck, mit dem einerseits die Sprachfertigkeit, welche die Kinder von zu Hause mitbrachten, berichtigt und erweitert, andererseits aber auch die Denkkraft des Kindes angeregt und gestärkt werden sollte. An eine anfängliche Auseinandersetzung mit dem hörbaren Gedankenausdruck, also dem Sprechen, schloss der sichtbare Gedankenausdruck, also das Schreiben – und nicht etwa das Lesen –, an. Dabei müssten, so Scherr, Denken, Reden und Schreiben stets zusammen gedacht werden, schreiben dürfe nie zur mechanischen Tätigkeit verkommen, sondern verschriftliche Gedanken oder Gesprochenes.[348] Erst im Anschluss daran – im Sinne eines erneuten Aussprechens des Geschriebenen – sollte gelesen werden. Der Leseunterricht wurde so, wie bereits in der Lehrordnung von 1778 das Lesen von Handschriften, als Teil des Schreibunterrichts verstanden, wobei die Basis von Schreiben und Lesen stets die im Alltag erlebbare Tonsprache bilde.[349]
Der Sprachunterricht war also dadurch charakterisiert, dass Lesen, Schreiben und Reden nie «getrennt, sondern nothwendig verbunden als ein Gegenstand» behandelt wurden.[350] In den oberen Klassen schloss an das Sprechen, Schreiben und Lesen dann der Grammatikunterricht an, der aber Regeln immer an konkreten Beispielsätzen entwickeln und sie anschliessend auch in eigener Sprachproduktion der Schulkinder wieder üben lassen sollte. Blosses «Unterscheiden, Abändern und Abwandeln der getrennten Wortgattungen» – wie Grammatikunterricht zuweilen betrieben wurde – solle vermieden werden.[351]
Entsprechend diesen Ausführungen zur Sprachlehre regte Scherr auch die Organisation des konkreten Sprachunterrichts nach Stufen an. Auf der ersten Stufe sollte vor allem die Aussprache von Lauten, Silben und Wörtern eingeübt werden. Dazu wurde ohne schriftliche Vorlagen im Chor lautiert. Die Schulkinder sprachen also vom Lehrer vorgesprochene Wörter oder einzelne Laute daraus nach.[352] Auf der zweiten Stufe wurde das richtige Aussprechen weiter geübt, neu hinzu traten aber einerseits die Verschriftlichung der Laute, Silben

347 Scherr war auch in seiner Zeit keineswegs der Einzige, der die bestehende Praxis des Leseunterrichts kritisierte und mit Theorie und Lehrbuchproduktion reformierte. Eine ähnliche Stellung kam etwa im Kanton Aargau Augustin Keller zu. Fuchs, «Dies Buch ist mein Acker», S. 121.
348 Scherr, Handbuch für den Lehrer, S. 6.
349 Ebd., S. 7.
350 Ebd.
351 Scherr, Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens, S. 12.
352 Scherr, Genaue Anleitung zum Elementar-Unterricht im Reden, Schreiben und Lesen, S. 17.

und Wörter und andererseits die Aussprache des Geschriebenen.[353] Auf der dritten und letzten Stufe übten die Schulkinder sowohl die mündliche als auch die schriftliche Bezeichnung von Begriffen und Gedanken.

Gemäss der Sprachlehre war der Leseunterricht selbst wiederum in einer Stufenabfolge und entsprechenden Abteilungen der Lehrmittel organisiert. Auf der ersten Stufe wurden die Kinder in der Belautung, das heisst im erneuten Übertragen der mit Buchstaben bezeichneten Laute in die Tonsprache, geübt.[354] Auf der zweiten Stufe ging es um «tonrichtiges und wohllautendes Lesen».[355] In Scherrs «Erstem Lesebuch für Elementarschüler»[356] ist beides der ersten Abteilung zugewiesen. In der zweiten Abteilung findet sich anschliessend das sogenannte logische Lesen, also das Lesen, ohne laut auszusprechen. Die dritte Abteilung, «der moralische Teil» des Lesebuches, verstand das Lesen schliesslich als Mittel zur Gemütsbildung, um «bei den Kindern das sittliche[357] und religiöse[358] Gefühl anzuregen»,[359] und erscheint dadurch sehr gut anschlussfähig an ältere Lesebücher, wie etwa das Waserbüchlein.

Anschlussfähig an frühere Reformbestrebungen erscheint auch die Forderung, Schreiben und Lesen nicht mechanisch zu betreiben, sondern als Belautung von Schriftzeichen respektive Verschriftlichung von Gedanken

353 Ebd., S. 34.

354 Scherr, Gebrauchsanleitung zum ersten Lesebuch für Elementarschüler, S. 4.

355 Scherr nennt das laute Lesen in Abgrenzung vom stillen Lesen (logisches Lesen) auch eufonisches Lesen. Ebd., S. 5.

356 Scherr, Erstes Lesebuch für Elementarschüler.

357 Zur Illustration sei an dieser Stelle ein Beispiel für eine Erzählung dieser Gattung angefügt: «Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars, und dieser rief den Knaben herein. Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche. Der Knabe wollte schon einen anbeissen, da legte er die beiden in sein Hütlein, und lief eilends heim. Er hatte aber zu Hause zwei kleine Geschwister, die waren krank. Wilhelm fragte zuerst die Mutter, ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen, und die Mutter bejahte es. Da ging er leise zu ihren Betten, und bot jedem einen Pfirsich. Sie nahmen die Pfirsiche mit den magern Händen, und assen sie mit Lust. Wilhelm sass an dem Bette, und er war sehr vergnügt, als er seine Geschwister die Früchte aufzehren sah. Wilhelm liebte Schwester und Bruder. Wir sollen Liebe für unsere Geschwister haben.» Ebd., 46 f.

358 Auch für diese Gattung sei ein Beispiel gegeben: «Die Mutter genas. Aber die Grossmutter starb plötzlich, als eben die Kinder an einem andern Orte bei einem Verwandten auf Besuch waren. Da sie zurückkehrten, war die Grossmutter bereits begraben. Sie konnten es gar nicht fassen, dass sie nimmer im Hause sein sollte. Oft redeten die Kinder, als ob die Grossmutter noch lebe, und es gab manchen Tag Anlass, dass sie sich derselben erinnerten; denn die Grossmutter hatte ihnen viel Liebes gethan. Da klagten sie einmal dem Vater: Ach, warum hast du uns nicht heim holen lassen, dass wir die Grossmutter noch einmal gesehen hätten? Der Vater sprach: Wir werden sie wieder sehen. Wo? Fragte schnell Karl. Droben beim lieben Gott, sagte der Vater; der Himmel ist unsere wahre Heimat. Das ist die Wohnung, wo der himmlische Vater alle seine guten Kinder versammelt zur ewigen Freude. Die Kinder hofften mit Freude das himmlische Wiedersehen; sie waren getröstet.» Ebd., S. 58 f.

359 Scherr, Gebrauchsanleitung zum ersten Lesebuch für Elementarschüler, S. 6.

zu verstehen. Die oben referierten Äusserungen von Pfarrern, welche die Fähigkeit zu schreiben und Handschriften zu lesen als ein und dieselbe betrachteten, oder auch die erneuerte Schul- und Lehrordnung von 1778, welche das Lesen von «Geschriebenem» dem Schreibunterricht zuordnete, zeugen von einem Verständnis dieser Lernbereiche, das sich zwar in vielerlei Hinsicht vom Scherr'schen unterscheidet, aber in dieser Hinsicht doch auch Gemeinsamkeiten aufweist. Das bereits auch im 18. Jahrhundert praktizierte «Auswendigschreiben» bezeichnete die Verschriftlichung von Gedanken, zwar nicht der individuellen Kreativität entspringende Texte, aber doch das Aufschreiben von zuvor Auswendiggelerntem. Die Schulkinder verschriftlichten dabei das, was sie im Gedächtnis hatten. Das «verständige Aufsagen» grenzte sich weiter gerade dadurch vom memorierenden Lesen ab, dass die Schulkinder auch inhaltlich nachvollzogen, was sie stimmlich reproduzierten. Beide Anliegen nahmen im Reformdiskurs der 1770er-Jahre eine prominente Stellung ein. So verhält es sich auch mit einem weiteren Ziel Scherrs, die vielfach kritisierte und doch sehr breit praktizierte Buchstabiermethode aus der Schulpraxis zu verdrängen. Der im Zusammenhang mit Scherrs Sprachlehre zuweilen behauptete radikale Umbruch wäre somit zumindest für die Ebene des pädagogischen Fachdiskurses in Teilen zu relativieren, zumal die 1830er-Jahre mit der Einführung der Schreib-/Lese-Methode auch in der neueren Forschungsliteratur als Demarkationslinie eines Umbruchs gelten, der die Überwindung der «Dissoziierung des Lese- und Schreibunterrichts» gebracht habe.[360]

2.5.2 Die Sprachlehre in den Volksschulcurricula der 1830er-Jahre

Scherrs Ansichten stiessen zu Beginn der 1830er-Jahre bei den (bildungspolitischen) Eliten auf breite Akzeptanz, sodass der Rat Scherrs Vorschlag für ein Unterrichtsgesetz 1832 verabschiedete. Als erster Lehrgegenstand der Elementarbildung fand in diesem Vorschlag tatsächlich die Sprachlehre Erwähnung. Darunter wurden im Gesetz neben der Übung des Sprachvermögens, des Verstandes und Gedächtnisses auch der Lese- und Schreibunterricht gefasst. Diese Grundelemente sollten später auf der Realstufe weiterentwickelt und ihre Anwendung sowohl im mündlichen Vortrag als auch im schriftlichen Aufsatz mit Rücksicht auf die deutsche Grammatik geübt werden.[361]

360 Siehe etwa Messerli, Lesen und Schreiben, S. 299.
361 Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 314.

Das Unterrichtsgesetz von 1832 legte auch die Lehrmittel bereits genau fest. Im Bereich des Leseunterrichts sollten Tabellen zum Lesenlernen zur Verfügung gestellt werden, dann auf der Elementarstufe ein erstes Schulbüchlein mit Lautierübungen, mit Wörtern und Sätzen zu gleichmässig fortschreitenden Sprech-, Lese- und Schreibübungen mit kurzen Beschreibungen und Erzählungen sowie ein Lesebuch für die Realschule, worin alle für diese Stufe obligatorischen «Fächer» behandelt würden. Zusätzlich brauche es eine kurz gefasste deutsche Sprachlehre.[362] Scherr wurde schliesslich vom Erziehungsrat beauftragt, ein Tabellenwerk nach der Schreib-/Lesemethode zu erstellen, indem er den ersten Teil seiner Elementarsprachbildungslehre zu diesem Zweck umforme. Das Werk wurde allerdings erst 1834 für obligatorisch erklärt.[363]
Doch nicht bloss im Gesetzestext und als Lehrmittelautor, sondern auch direkt bei Teilen der Lehrerschaft machte Scherr die Schreib-/Lesemethode bekannt. Erstmals ausserhalb der Taubstummenanstalt wurde sie an der Armenschule eingesetzt, wo sie als sehr erfolgreich beschrieben wurde. Zwei Kreislehrer, Meier in Enge und Rellstab in Rüschlikon, führten sie daraufhin an ihren Schulen ebenfalls ein, und auch sie berichteten von guten Erfolgen. In der Lehrerschaft wurde der Ruf nach der neuen Methode lauter, worauf Scherr Lehrer in seiner Wohnung darin unterrichtete. Die Nachfrage war so gross, dass solche Versammlungen auch in Horgen, Kilchberg, Enge und Küsnacht abgehalten wurden.[364]
Angesichts der Konzentration dieser Kursorte entlang der beiden Zürichseeufer fragt sich, wie sich die Schreib-/Lesemethode 1834 über das gesamte untersuchte Gebiet gesehen etabliert hatte. Die Karte 6 versucht eine Annäherung an die Verteilung entsprechender Unterrichtspraktiken, indem sie Schulen mit traditionellem Lese- und Schreibunterricht nach der Buchstabiermethode von solchen unterscheidet, an deren Examen entweder die Verwendung der Scherr'schen Lehrmittel oder eine praktizierte Form der Sprachlehre oder Grammatik sichtbar wurde.[365] Nur gerade an gut 15 %[366] der Schulorte wurde

362 Ebd., S. 320 f.
363 Gubler, Zürcherische Volksschule, S. 146.
364 Grob, Lehrerseminar des Kantons Zürich, S. 20.
365 Die Angaben aus den Schulberichten wurden in folgende Kategorien eingeteilt: 1: nach Buchstabiermethode; 2: deutsche Sprachlehre oder Lautiermethode angewendet; 3: keine Angaben. Wenn die Scherr'schen Lehrmittel, wie etwa in Bonstetten, zwar angeschafft, aber nachweislich nicht verwendet wurden, galten diese Schulen der blossen Anschaffung wegen nicht als solche mit reformiertem Leseunterricht: Weder das Scherr'sche Lesebüchlein noch das Tabellenwerk seien, so der Examensbericht, benutzt worden, obgleich sie zur Verfügung gestanden hätten. Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
366 15,3 %; 44, n = 287.

Lesen weiterhin vollständig nach der althergebrachten Buchstabiermethode unterrichtet. An die 85%[367] der Schulen, über welche die Berichte Auskunft über den Lese- respektive Schreibunterricht gaben, boten hingegen – gemessen an den oben genannten Kriterien – 1834 einen Sprachunterricht an, welcher sich nicht auf Lesenlernen nach der Buchstabiermethode beschränkte. Dieser Befund wird gleich noch etwas differenzierter zu betrachten sein. Zunächst aber soll die Verteilung der Schulen mit traditionellem und reformiertem Leseunterricht diskutiert werden.

Die Karte 6 zeigt, dass die Stadt Zürich, das rechte Seeufer mit den Bezirken Zürich und Meilen und auch der Bezirk Hinwil Elemente der neuen Sprachlehre flächendeckend aufgegriffen hatten, dort also keine einzige Schule ausschliesslich traditionellen Leseunterricht anbot. In den Bezirken Uster, Bülach und Horgen waren es jeweils eine respektive zwei Schulen, die ganz nach der tradierten Buchstabiermethode unterrichteten. Mittlere Werte wiesen die Bezirke Regensberg und Pfäffikon auf, während Knonau (24%), Winterthur (29%) und vor allem Andelfingen (50%) einen erheblichen Anteil Schulen aufwiesen, die den althergebrachten Leseunterricht anboten.[368] Die Verteilung verweist wiederum auf eine Zweiteilung des untersuchten Gebiets in eine eher traditionelle nordwestliche und eine Neuerungen gegenüber offenere südöstliche Hälfte, wobei sich der aufgrund seiner fehlenden Antworten auf die 1771er-Umfrage bislang wenig diskutierte Bezirk Mettmenstetten in der Tendenz der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets ähnlich verhielt. Die Gemeinden sowohl des Bezirks Meilen als auch des Bezirks Zürich galten auch in anderen Belangen stets als reformfreudig und als mit Affinitäten zu Bildung und Wissen ausgestattet sowie in den allermeisten Fällen auch als wirtschaftlich prosperierend.[369] In diesem Sinn entspricht ihre rasche

367 84,7%; 243, n = 287.

368 Von den insgesamt 44 Schulen mit ganz an der traditionellen Buchstabiermethode ausgerichtetem Leseunterricht liegen 9 im Bezirk Andelfingen (50%; n = 18), 14 im Bezirk Winterthur (29,2%; n = 48), 5 im Bezirk Knonau (23,8%; n = 21), 7 im Bezirk Pfäffikon (15,9%; n = 44), 5 im Bezirk Regensberg (13,5%; n = 37), 2 im Bezirk Horgen – nämlich die beiden Bergschulen Wädenswil Stocken, Arn – (12,5%; n = 16), mit Nürensdorf 1 im Bezirk Bülach (7,1%; n = 14) und 1 im Bezirk Uster – Nossikon, die 8. Schule der Kirchgemeinde – (3,6%; n = 28).

369 Wirtschaftlicher Aufschwung im Zusammenhang mit dem Verlagswesen und Emanzipation von Teilen der daran beteiligten Landbevölkerung gingen Hand in Hand, sodass sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts zahlreiche Fabrikanten als selbständige Kaufleute, Tuchhändler oder Manufakturbesitzer etabliert hatten und weite Teile der Landbevölkerung über den regen Handelsverkehr zwischen Stadt und Land auch mit den kommerziellen und kulturellen Formen des bürgerlich-städtischen Lebens in Berührung kamen. Die grössten Veränderungen vollzogen sich entsprechend in den am stärksten in den heimindustriellen Markt integrierten und kapitalisierten Gebieten, namentlich entlang der beiden Ufer des Zürichsees, im Zürcher Oberland sowie im Knonauer Amt. Neue gesellige Lebensstile und Vereinigungen verbreiteten sich, Gesangs-, Musik- und Theatervereine wurden gegründet und es entstanden

Öffnung gegenüber Elementen der Scherr'schen Sprachlehre durchaus den Erwartungen. Anders der Bezirk Hinwil, welcher mit seinem gebirgigen und sehr weitläufigen Gebiet, das nicht von Reichtum, sondern von der für die Masse der Bevölkerung wenig abwerfenden protoindustriellen Arbeit geprägt war, welche mehr Kinder von einem langen und regelmässigen Schulbesuch abhielt. Dennoch zeigten sich dort bereits im 18. Jahrhundert, aber auch in den 1830er-Jahren immer wieder Engagement für die Schule und Offenheit gegenüber schulreformerischen Anliegen und Belangen. So hiess es etwa 1834 im Examensbericht über die kleine Nebenschule Itzikon, deren Lehrer noch keinen Seminarkurs habe besuchen können, besondere Beachtung finde dort der Leseunterricht. Das Verstehen des Gelesenen werde angeleitet durch das Analysieren und Wiedererzählen sowohl in Umgangs- als auch in Schriftsprache. Auch bildeten die Satzlehre und das Verfertigen schriftlicher Aufsätze einen Arbeitsschwerpunkt.[370] Diese laut den Schulbehörden in jeder Beziehung befriedigende Leistung der Schule Itzikon kann wohl einem besonderen lokalen Engagement für Schulangelegenheiten zugeschrieben werden. Es handelte sich nämlich um eine junge Schule, deren Eröffnung gegen den Willen der Kirchgemeinde, des Pfarrers und der kantonalen obersten Erziehungsbehörde von der Schulgenossenschaft selbst mit der Unterstützung des zentralstaatlichen Erziehungsministers während der helvetischen Zeit durch-

Lesegesellschaften. Unter dem Einfluss der Französischen Revolution entwickelten sich diese zu Foren der Auseinandersetzung mit sozialen, wirtschaftlichen und politischen Fragen. Insbesondere die Ungleichheiten zwischen Stadt und Land wurden stark kritisiert. Auch im Zusammenhang mit der Verfassungsbewegung (Stäfner Memorial und Stäfner Handel) gelten die kaufmännisch-unternehmerischen Eliten in den protoindustrialisierten Regionen (Zürichsee, Oberland, Knonauer Amt) sowie Ärzte und Angehörige anderer bürgerlicher Berufe als Träger der Bewegung. Trotz ihrer angeblichen Orientierung an der städtisch-bürgerlichen Kultur standen gerade die Seegemeinden oft in Opposition zur Stadt Zürich (zum Beispiel Waldmannhandel, Stäfner Handel, Bockenkrieg) und insbesondere von konservativen städtischen Kreisen wurde ihnen Angriffigkeit, Kritiklust und leidenschaftliches Temperament nachgesagt. Zudem wiesen die Seegemeinden eine gegenüber anderen Regionen erhöhte Alphabetisierungsrate auf, die von einem «ausgeprägte[n] Interesse an Bildung» (von Wartburg-Ambühl) zeuge. Auch der Anstoss zum Ustertag 1830, einer Volksversammlung, auf der eine neue Verfassung formuliert wurde, welche Stadt und Landschaft gleichstelle, ging von einer Seegemeinde (Stäfa) aus (Uster wurde lediglich wegen der zentralen Lage als Versammlungsort gewählt). Bruno Schmid: Art. «Ustertag», Version vom 14. Januar 2014, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17230.php, 25. April 2014; Peter Ziegler: Art. «Zürichsee», Version vom 19. Dezember 2013, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8651.php, 25. April 2014; Peter Ziegler: Die linksufrigen Zürichsee-Gemeinden im Stäfner Handel, in: Memorial und Stäfner Handel 1794/95, hg. von Christoph Mörgeli, Stäfa 1995, S. 207–224, hier S. 211 f.; von Wartburg-Ambühl, Alphabetisierung und Lektüre, S. 91; Godenzi, Das Zürcher Privatschulwesen, S. 182; Brändli, Umbruch, S. 67.

370 Bericht der Bezirksschulpflege Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

gesetzt wurde.[371] In den Auseinandersetzungen mit den Behörden verwies die Gemeinde Itzikon darauf, jede kleine Gemeinde habe das Recht, eine eigene Schule einzurichten.[372] Auch die Tatsache, dass die laut der Einschätzung des helvetischen Schulinspektors arme Gemeinde die im Zusammenhang mit der Schulgründung entstehenden Kosten nicht gescheut hatte, kann wohl nur als besonderes lokales Interesse an einer eigenen Schule gedeutet werden. Die für die Wirtschaftsgeschichte vorgeschlagene feinere Unterscheidung des proto-industriell geprägten Südostens in reine Spinnereigebiete und Gebiete, in denen das anspruchsvollere Webereigewerbe für die Herstellung besonderer Stoffe wie Mousseline und Seidenflor vorkam,[373] wird hinsichtlich der Einführung eines reformierten Leseunterrichts nicht bestätigt. Vielmehr wurde die Reform des Leseunterrichts in den 1830er-Jahren in den Seegemeinden und im Bezirk Hinwil gleichermassen stark rezipiert. Das anspruchsvollere Webereigewerbe hingegen hatte sich zwar an den beiden Seeufern sowie in weiten Teilen des Oberlandes, allerdings eher weniger im Kapitel Wetzikon etabliert.

Insgesamt muss allerdings hinzugefügt werden, dass kaum eine Schule die Scherr'sche Sprachlehre mit der Schreib-/Lesemethode vollumfänglich eingeführt hatte. An den allermeisten Schulen, welche Elemente der neuen Sprachlehre umgesetzt hatten, wurde Tradiertes neben den neuen Wissenselementen weiterverfolgt, sodass der Leseunterricht 1834 wohl an vielen Landschulen einen hybriden Charakter aufwies und jeweils bloss einzelne Elemente, wie etwa die Lautiermethode, das Lesebuch oder etwas aus der Grammatik, übernahm. Exemplarisch kann dies etwa am Bericht über das Examen an der Schule in Wolsen aufgezeigt werden: «Die Elementarklassen unterschieden Vocalen und Konsonanten, lasen ein- und mehrsilbige Wörter in Schrift und Druck, worbei sie auf Dehnung und Schärfung aufmerksam gemacht wurden und waren dahin gebracht worden, Artikel, H[au]p[t]wort und Beiwort zu unterscheiden; dann buchstabirten und sillabirten diese Klassen noch aus dem Katechismus, alles zur Zufriedenheit der gegenwärtigen Vorsteher.» Eine noch deutlichere Sprache spricht der Bericht über die Schule in Hinwil, der schlicht festhielt, der Leseunterricht werde nach der Lautier- und nach der Buchstabiermethode erteilt.[374] Den hybriden Charakter des erneuerten Unterrichts unterstreicht auch eine in einem Schulpflegebericht notierte Be-

371 De Vincenti/Grube, Schulaufsicht zwischen pastoraler Inspektion und behördlicher Administration, S. 29 f.

372 Protokolle des Erziehungsrates 1800, Einträge von Mai bis Oktober, hier Eintrag vom 23. Mai 1800, zur Einschätzung, Itzikon sei eine arme Gemeinde, siehe Eintrag vom 31. Juli 1800, StAZH, KI 56g.

373 Lendenmann, Die wirtschaftliche Entwicklung im Stadtstaat Zürich, S. 167.

374 Berichte der Bezirksschulpflegen Knonau und Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

obachtung. Der Visitator bezeugte zunächst, die Prüfungen seien in Bezug auf alle Klassen und Fächer «befriedigend und erfreulich» ausgefallen, dennoch scheine es ihm, «dass auch bey den neuen Fächern nicht Weniges mehr Sache des Gedächtnisses als des Verstandes und der Anschauung sey. In der neuen Sprachlehre z. B. sagten die Schüler im Chor oft ganze Sätze und sehr feine philosophisch zu nennende [...] Definitionen her, deren Sinn die Kinder zuverlässig nicht verstehen könnten.»[375]
Dass dabei die Lehrer und insbesondere ihr Ausbildungsstand eine wichtige Rolle spielen konnten, zeigen etwa die Berichte aus Hettlingen und Kloten. In Hettlingen gelangten die Scherr'schen Tabellen zwar zur Anwendung, doch sei der Leseunterricht wegen Unkenntnis des Schulmeisters trotzdem schlecht. Schulpflege und viele Bürger wünschten sich daher einen anderen Lehrer, der offenbar aber nicht sofort eingesetzt werden konnte.[376] Eine Lehrperson vermochte, dies zeigt der Examensbericht über die Schule in Kloten, auch zum Gelingen der Reform beizutragen: Das Examen hebe sich vorteilhaft von den vorangehenden ab, man sehe, dass der Lehrer, was er im Seminar gelernt habe, mit Treue anwende.[377] Damit ist natürlich der Unterricht nach den von Scherr propagierten Methoden und Ansätzen gemeint. Dass auch die Eltern mit ihren eigenen Wissensbeständen sowie ihr häuslicher Unterricht der Kinder eine zentrale Rolle spielten, zeigt etwa der Bericht aus Wädenswil Stocken. Im Zusammenhang mit der Lautiermethode hiess es dort, diese sei noch nicht eingeführt worden, «weil es Winterszeit viele Unterbrechungen des Schulbesuchs giebt, & die Eltern zu Hause mit den Kindern buchstabieren».[378]

2.6 Rechnen 1771, 1799 und 1834

Noch bis zum Ende des 18. Jahrhunderts fand lediglich an 30–40% der Schulen Rechenunterricht statt. Dies geschah zudem oftmals in Randstunden oder in den sogenannten Nachtschulen. Von einem fest etablierten Platz des Rechenunterrichts im Schulcurriculum kann demnach bis ins 19. Jahrhundert nicht gesprochen werden. Auch war die Haltung der mit der Schulaufsicht betrauten Pfarrer dem Rechenunterricht gegenüber ambivalent. Während die einen selbst

375 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
376 Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
377 Bericht der Bezirksschulpflege Bülach an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1835, StAZH, U 30a 1.
378 Bericht der Bezirksschulpflege Horgen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

kaum rechnen konnten und den Lerninhalt für irrelevant hielten, sprachen sich andere dezidiert für den Rechenunterricht aus. Insgesamt erhielt das Rechnen in den von Pfarrern dominierten Zürcher Schulreformdebatten der 1770er-Jahre bloss wenig Aufmerksamkeit, was mit ein Grund für die teilweise marginale Position des Rechenunterrichts in den Curricula gewesen sein dürfte. Auch die Nachfrage nach Rechenunterricht war vor Ort teilweise gering. Nicht immer war dies allerdings mit einer Geringschätzung der Rechenfähigkeit überhaupt gleichzusetzen. Sie wurde zuweilen auch im Elternhaus oder anderswo erworben. In der Schule lernten im 18. Jahrhundert gemäss unterschiedlicher Rollenzuschreibungen in gewissen Gebieten eher Knaben als Mädchen und eher Kinder der lokalen Eliten rechnen. Diese konnten sich den teilweise noch zusätzlich kostenpflichtigen Rechenunterricht sowie den Verzicht auf die Arbeitszeit der Kinder leisten. Der Besuch des Rechenunterrichts wurde deshalb auch als soziales Distinktionsmittel eingesetzt. In den 1830er-Jahren hatte sich das Rechnen schliesslich seinen Weg in den Kern der Curricula gebahnt und beinahe alle Schulen boten es an. Inhaltlich dominierten den Rechenunterricht zu allen drei untersuchten Zeitpunkten die vier Grundrechenoperationen und der Dreisatz. Ähnlich wie für den Lernbereich Lesen zeichnete sich auch für das Rechnen die Forderung ab, nicht auswendig gelerntes Wissen mechanisch zu reproduzieren, sondern eine anwendbare Rechenfähigkeit zu entwickeln.

2.6.1 Rechnen: vom Rand in den Kern schulischer Zuständigkeit

Rechnen wurde bis zum Ende des 18. Jahrhunderts nicht an jedem Schulort des untersuchten Gebiets unterrichtet und war noch weniger als das Schreiben als fester Bestandteil der Schulcurricula etabliert. Vielmehr waren sich hinsichtlich der Wichtigkeit des Rechenunterrichts auch die mit der Schulaufsicht betrauten Pfarrer uneins. So wurde etwa in Affoltern bei Höngg Rechenunterricht weder angeboten noch nachgefragt. Der Pfarrer kommentierte diesen Sachverhalt mit der einfachen Formel «Man leidet hiebey keinen Schaden: doch auch keinen, wann man es könnte».[379] Offensichtlich erschien es ihm einerlei, ob Rechenunterricht stattfand oder nicht. An vielen Orten beherrschten die Pfarrer die Rechenkunst zudem selbst nicht oder nur oberflächlich. Dies zeigte etwa der Bericht aus Wollishofen auf. Der Pfarrer fragte darin rhetorisch, was man von den Knaben und Mädchen eigentlich erwarten dürfe, wenn es fraglich sei, ob die Pfarrer mehr als die vier Grundrechenoperationen beherrschten.[380]

379 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Affoltern bei Höngg, B. b. 20/21.
380 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wollishofen, B. b. 20/21.

Davon dass dem Rechnen in den Curricula auch normativ keine gefestigte Stellung zukam, zeugt etwa die «Anleitung für die Landschulmeister» aus dem Jahr 1771. Während sie für andere Lernbereiche jeweils praktische didaktische Anweisungen enthielt, beschränkte sie sich hinsichtlich des Rechenunterrichts auf seine grundsätzliche Rechtfertigung und schloss mit dem Hinweis, eine praktische Anleitung zum tatsächlichen Unterricht werde später separat abgegeben. Dennoch gaben sich die Autoren der Anleitung selbst als dezidierte Anhänger des Rechenunterrichts zu erkennen: «Wir hören etwan von den Schulmeistern sagen, es seye unnöthig, dass die Kinder rechnen lernen. Daher wird in vielen Schulen des Lands nichts daraus gemacht, und giebt es der Schüler sehr wenig, welche etwas von der Rechenkunst lernen. Allein wir denken hierüber ganz anders; wir sehen das Rechnen als etwas wichtiges, und höchst nuzliches für die Kinder an; es übet, und schärfet den Verstand der Kinder; es befördert Aufmerksamkeit, und Nachdenken. [...] Eure Schüler werden bey zunehmenden Jahren, Hausväter, Hausmütter, Beamtete, Vorgesezte, Verwalter von fremden [sic] Gut, Dienstbotten. Ist ihnen nicht in allen diesen Umständen nüzlich und nöthig, etwas von der Rechenkunst zu wissen?»[381] Argumentiert wurde zum einen also mit einer generellen Schärfung des Verstandes durch den Rechenunterricht, andererseits aber auch mit den Möglichkeiten, die Fähigkeit im Berufsleben unmittelbar einzusetzen. Beides sollte ihrer Ansicht nach dazu führen, dass die Schulkinder später im diesseitigen Leben ein besseres Auskommen fänden: «Wie mancher Hausvater würde in seinem Hauswesen besser stehen; wie mancher wäre bey Verwaltung von anvertrauten Gut nicht so weit zurük gekommen; wie mancher hatte in der Welt besser ankommen, und sein Glük machen können, wenn er in der Jugend rechnen gelernt hätte.» Daran schliesst der dringende Appell der Autoren an, die Schulmeister möchten sich daher selbst in der «Kunst, die ein jeder Schulmeister besizen soll», üben, also rechnen lernen, und den Rechenunterricht bei den Schulkindern beliebt machen.[382] Sehr kurz fällt der Abschnitt zum Rechenunterricht indes in der Schul- und Lehrordnung von 1778 aus. Dort heisst es vage, die Kinder sollten gelehrt werden, «was ihnen nach ihrem Stande nöthig seyn mag».[383] Rechnen brachte in der zeitgenössischen Lesart der Pfarrer also weder Seelenheil noch Gemütsbildung, schärfte allenfalls den Verstand und wurde hinsichtlich der Nützlichkeit in seiner Diesseitsbezogenheit auf die Ständeordnung sowie künftige Arbeitstätigkeiten der Schulkinder bezogen und auch da wiederum unterschiedlich beurteilt.

381 Anleitung für die Landschulmeister 1771, S. 19 f.
382 Ebd., S. 20.
383 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 12.

Den Schulmeistern stellten sich zudem ganz praktische Probleme. Sie selbst konnten längst nicht alle rechnen und waren demnach ebenso wenig in der Lage, einen entsprechenden Unterricht zu erteilen. So nahm etwa in Pfungen ein einziger Junge Rechenunterricht beim Pfarrer, da der Schulmeister das Rechnen nicht beherrschte. «Gott lob, dass feldbau, u nicht Liebe zur Handlung in Pfungen ist», meinte der Ortspfarrer dazu.[384] Er war also erleichtert darüber, dass in Pfungen vor allem Landwirtschaft und kaum Handel getrieben werde, da er die Rechenfähigkeit wohl vor allem für den Handel und weniger für die landwirtschaftliche Haushaltsführung als wichtig erachtete.

Die Nachfrage nach schulischem Rechenunterricht war im Untersuchungsgebiet im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eher gering. Dieser Sachverhalt darf allerdings nicht pauschal als fehlende gesellschaftliche Nachfrage nach Rechenfähigkeit gelesen werden, denn sie war zuweilen durchaus gefragt, die Schule indes nicht der Ort, wo man sich diese anzueignen pflegte. So lernte man in Russikon nicht in der Schule rechnen. Wenn es jemand lernen wolle, tue er dies bei seinen Eltern.[385] Auch in Hirzel wurde der Umgang mit Zahlen ausserhalb der Schule gelernt. Der dortige Pfarrer schrieb, man könne in Hirzel «doch wol rechnen», er habe immer beobachtet, «dass auch der gut rechnen könne, welcher nichts als seine Bauren Fünfe auf den tisch nieder – oder an eine Tafel oder wand hinkreiden kan».[386] Rechnen, insbesondere im Zusammenhang mit der Führung einer einfachen Buchhaltung, entsprach unter den gemeinen Leuten einer gut etablierten Praxis. Dies zeigt etwa die Antwort des Pfarrers in Kloten. Er selbst hielt das Rechnen zur Führung der Hausökonomie für unabdingbar und beschrieb es auch als breit etablierte Praxis. Er kenne, so schreibt er, in seiner Pfarrei keinen einzigen Bauern, der nicht einen Haushaltsrodel oder ein Rechenbüchlein führe.[387] Auch in Thalwil berichtet der Ortspfarrer selbstverständlich von häuslichem Rechenunterricht: «Nicht ein gar grosser thei [sic] der bauer Knaben lehrnet rechnen, sondern ihre Eltern führen Sie an zu der Ihnen gewohnten Baurenzahl.»[388] Zweifellos konnten Eltern also auch in ländlichen Kontexten mit Zahlen umgehen und vermittelten die ihnen verfügbaren Wissensbestände, ähnlich wie etwa in Handwerker- oder Gelehrtenhaushalten, an die Kinder weiter.[389]

384 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Pfungen, B. b. 20/21.
385 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Russikon, B. b. 21.
386 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Hirzel, B. b. 21.
387 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, C. 10.
388 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Thalwil, B. b. 21.
389 Die Bedeutung häuslicher Wissensvermittlung hat Sebastian Kühn für die Gelehrtenhaushalte der Frühen Neuzeit herausgearbeitet. Insbesondere in der Astronomie, aber auch in anderen anwendungsorientierten Wissenschaften, wie etwa der Medizin, der Chirurgie oder der Chemie, blieb die praktische Lehre im Haus eines Gelehrten trotz eines sich etablierenden uni-

Die erwähnten Bezeichnungen «Bauern Fünfe» oder «Bauernzahl» verweisen auf eine eigene, insbesondere bei den Bauern verbreitete Praxis im Umgang mit Zahlen, welche sich vom Rechnen, das für den Schulunterricht propagiert wurde, unterschied. Der Pfarrer in Volketswil schrieb entsprechend, es werde kein Rechenunterricht angeboten, weil die Bauern lieber bei «ihrer besonderen art» zu rechnen blieben.[390] Dabei handelte es sich nicht um das Rechnen mit den vier Grundoperationen im engeren Sinn, sondern um eine Rechenart, die – ähnlich einer einfachen Buchführung – vor allem der Bestimmung von Leistungen oder Rechten einer Person diente. Notiert wurde meist, indem mit Kreide an Scheunentore und Hauswände geschrieben oder in Kerbhölzer geritzt wurde. Letzteres dürfte der Grund dafür sein, dass nicht arabische, sondern römische Ziffern verwendet wurden, die mit einfachen geraden Linien besser in das Holz eingekerbt werden konnten. Die der Notation zugrunde liegenden Einheiten (Masse, Gewichte, aber auch Rechte) variierten regional stark, sodass das Lesen der Notationen sehr voraussetzungsreich ist.[391]

Vor allem im Kapitel Zürichsee scheint sich allerdings auch das Rechnen in den vier Grundoperationen mit arabischen Zahlen einer gewissen Beliebtheit erfreut zu haben. So wurde in den Antworten auf die Schulumfrage von 1771 etliche Male darauf verwiesen, in den Schulen werde zwar kaum rechnen gelernt, doch wohlhabendere Eltern schickten ihre bereits aus der Schule entlassenen Kinder dazu in Privatunterricht.[392] So etwa in Richterswil, wo bemittelte Eltern ihre Kinder nach der Schulzeit im Rechnen unterrichten liessen.[393] An einigen Orten wurde Rechnen auch ausserhalb der Alltagsschule in «Nebenstunden» oder der für Schulentlassene eingerichteten Nachtschule gelehrt.

versitären Unterrichts vorrangig, sodass die Ausbildungsgänge derjenigen der Handwerksausbildung ähnlich waren. Dabei erwarben sowohl Mädchen als auch Knaben das in den Haushalten verfügbare Wissen. Sebastian Kühn: Wie man gelehrt wird – Bildungsmöglichkeiten von Kindern in Gelehrtenhaushalten der Frühen Neuzeit am Beispiel der Familie Kirch, in: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 2 (2012), S. 51–72, hier S. 55 f. Zu Aneignung und Popularisierung naturwissenschaftlichen Wissens, oftmals in häuslichen Kontexten, siehe Sam George: Cultivating the Botanical Woman: Rousseau, Wakefield and the Instruction of Ladies in Botany, in: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 1 (2006), S. 3–11; Camilla Leach: Religion and Rationality: Quaker Women and Science Education 1790–1850, in: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 1 (2006), S. 65–71. Für die Hinweise danke ich Rebekka Horlacher.

390 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Volketswil, B. b. 20/21.

391 Max Gmür: Schweizerische Bauernmarken und Holzurkunden (Abhandlungen zum schweizerischen Recht 77), Bern 1917, S. 52–56.

392 Beispielsweise: Antworten auf die Schulumfrage 1771, Langnau, B. b. 21, Meilen, B. b. 21, Richterswil, B. b.

393 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Richterswil, B. b.

Die Antworten auf die in der Umfrage gestellte Frage, ob Rechenunterricht in das Schulcurriculum gehörte, dürfen daher nicht als Votum für oder gegen die Rechenfähigkeit gedeutet werden. Vielmehr wurde sie oftmals auch unabhängig vom schulischen Lernangebot erworben.

Im schulischen Kontext lernten, wie gleich ausführlich zu zeigen sein wird, bloss wenige, der lokalen Elite angehörige Kinder und vor allem Knaben rechnen. Mehrere Berichte zeugen zwar von einer leichten Steigerung der Nachfrage nach Rechenunterricht in den frühen 1770er-Jahren. So etwa der Kyburger Bericht, in welchem es heisst, «[b]is dahin ward hierinn [im Rechnen, A. D. V.] nach nichts gethan. Nun finden sich Knaben und Töchtern die Begierde hierzu haben.»[394] Dem stehen jedoch andere Berichte, wie etwa derjenige aus Dättlikon, gegenüber, welche die gerade gegenläufige Tendenz skizzieren: «[D]ie anzahl [derjenigen, die Rechnen lernten, A. D. V.] ist immer klein, und kleiner als ehedem.»[395] Es darf also davon ausgegangen werden, dass am einzelnen Ort die Nachfrage etwas schwankte, sie aber insgesamt ungefähr konstant auf ihrem tiefen Niveau verharrte.[396] Dies sollte sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts drastisch ändern.

Doch wie verteilten sich die Curricula mit Rechenunterricht während des 18. Jahrhunderts im untersuchten Gebiet? Da die Quellenlage anders als beim Schreibunterricht keine nach Geschlechtern aufgeschlüsselte systematische Auswertung zuliess, wurde mit einem einfachen binären Schlüssel erhoben, ob Rechenunterricht am einzelnen Schulort stattfand oder nicht. Visualisiert man die Verteilung der auf diese Weise erhobenen Werte auf einer Karte, erhält man für 1771 und 1799 die Darstellungen, wie sie auf den Karten 7 und 8 ersichtlich sind.

1771 wurde Rechenunterricht vor allem an den Schulen ganz im Norden des Untersuchungsgebiets und am rechten Ufer des Zürichsees überdurchschnittlich oft angeboten. Das Kapitel Stein am Rhein am nördlichsten Ende des Gebiets wies dabei mit beinahe 61% die höchste Rechenquote auf, gefolgt vom

394 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kyburg, B. b. 21.

395 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dättlikon, B. b. 21.

396 Betrachtet man die Anzahl Schulen, welche Rechenunterricht anboten, 1771 und 1799 vergleichend, kann zunächst festgestellt werden, dass sich deren Anzahl, wenn auch geringfügig, vermehrt hat. Waren es 1771 nur 74 Schulen, sind es 1799 deren 143. Diese absolute Zahl muss natürlich in Relation gebracht werden zur Anzahl Schulen, bei denen überhaupt mit Sicherheit eruiert werden kann, ob Rechenunterricht angeboten wurde. 1771 kann von 244 Schulen mit Sicherheit gesagt werden, ob sie rechnen unterrichteten oder nicht. Davon boten 74 Schulen Rechenunterricht an. Dies entspricht einem Prozentsatz von gut 30% (30,33% oder 74 der 244 Schulen, zu welchen bezüglich des Rechenunterrichts Angaben vorliegen). 1799 sind die Angaben viel vollständiger. Insgesamt boten gut 40% (40,28% oder 143 der 355 Schulen, zu welchen bezüglich des Rechenunterrichts Angaben vorliegen) Rechenunterricht an.

Kapitel Zürichsee mit 50%,[397] doch reicht die Häufung über die Grenzen des Steiner Kapitels hinaus und umfasst Schulen, welche zum Kapitel Winterthur gehörten, wie etwa Dättlikon, Flaach, Volken, Oberbuch, Berg oder Gräslikon. Eine Steuerung über das Kapitel erscheint daher nicht sehr wahrscheinlich, wenn auch sein Dekan, Elias Balber, ein umtriebiger und schulreformerisch interessierter Pfarrer war.[398] Auch an den Schulen um die benachbarten Orte Kloten, Dielsdorf, Bassersdorf, Nürensdorf im Kapitel Regensberg wurde Rechenunterricht erteilt.

Insgesamt war Rechnen in der von der Protoindustrie nicht erfassten nordwestlichen Hälfte des untersuchten Gebiets 1771 weit häufiger Teil der Schulcurricula, als dies für die südöstliche Hälfte der Fall war. Dass im Kapitel Wetzikon keine einzige Schule Rechenunterricht angeboten zu haben scheint, kann auch mit der Quelle zu tun haben, da das gesamte Kapitel Wetzikon eine einzige Globalantwort auf den 1771er-Fragebogen eingereicht hatte, worin möglicherweise einzelne Abweichungen keine Erwähnung fanden. Doch ist der Befund für das Kapitel Kyburg ähnlich, auch für die Teile des Elgger Kapitels, welche näher am voralpinen Teil des Kantons lagen. Bemerkenswert erscheint in dem Zusammenhang, dass schulreformerische Aktivitäten gerade in den Kapiteln Kyburg und Wetzikon stark von den Pfarrern ausgingen, die das Rechnen selbst nicht alle beherrschten und seinen Einfluss auf die sittlich-moralische Erziehung für gering hielten. Dafür spricht wie oben dargelegt auch die diesem Kontext entstammende «Anleitung für die Landschulmeister», welche zwar vehement für den Rechenunterricht eintrat, aber – anders als für die übrigen Lerninhalte – für das Rechnen keine konkreten Anweisungen gab, sondern lediglich in Aussicht stellte. Diese geringe Wertschätzung des Rechenunterrichts durch die den Reformdiskurs tragenden Pfarrer in den

397 Nur neun der 23 Curricula des Kapitels Stein am Rhein beinhalteten keinen Rechenunterricht, was bei den Schulen mit Rechenunterricht einen Prozentsatz von beinahe 61% (60,87% oder 14 der 23 Curricula) ergibt. Im Kapitel Zürichsee lag der Wert bei genau 50% (50,00% oder 14 der 28 Curricula), im Kapitel Winterthur bei gut 45% (45,45% oder 15 der 33 Curricula), in den Kapiteln Kybrug und Eglisau gar bei ungefähr 17% (Kyburg: 17,02% oder 8 der 47 Curricula; Eglisau: 16,67% oder 3 der 18 Curricula), im Kapitel Regensberg sind es 35% (35,29% oder 6 der 17 Curricula), im Kapitel Elgg knapp 37% (36,67% oder 11 der 30 Curricula). Für die Stadt Zürich und das Kapitel Freiamt ist eine Aussage aufgrund fehlender Angaben nicht möglich und für das Kapitel Wetzikon bot sich die Berechnung des Prozentwertes wegen der Globalantwort für alle Curricula nicht an.

398 Balber war einer der Pfarrer, der in seiner Antwort auf die 1771er-Umfrage den ökonomischen Nutzen der Kulturtechniken herausstrich und für die Einführung eines ökonomischen Landkatechismus plädierte, der auch Naturwissenschaften, etwa Elemente der «theologia naturalis», der «physica» oder «oeconomia» enthalten sollte. Balber sprach sich unter anderem für die Sommerschule sowie für ein Lehrerseminar aus. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, C.

Kapiteln Kyburg und Wetzikon führte dazu, dass sie sich letztlich eher beharrend und an tradiertem Wissen festhaltend positionierten. Die Curricula der südöstlich gelegenen Schulorte, welche auch in anderen Belangen stark mit dem Reformdiskurs der Pfarrer übereinstimmten, verhielten sich in Kongruenz zum Reformdiskurs der dortigen Pfarrer gerade beim Rechnen eher beharrend als reformorientiert.
Wie beim Schreibunterricht besteht auch beim Rechnen ein Zusammenhang zwischen der Nähe eines Schulortes zu einer Stadt oder einem Marktort[399] und der Häufigkeit, mit der Rechnen in den Curricula vorkommt. So enthielt die Hälfte der Curricula in Städten und an Marktorten 1771 Rechenunterricht, dieser Wert ist gegenüber den 35% der Schulorte, welche insgesamt Rechenunterricht anboten, erhöht.[400] Einen ähnlichen Unterschied stellte Ines Eigenmann in ihrer auf der Stapfer-Enquete fussenden Vergleichsstudie eines städtischen und eines ländlichen Distrikts zur Zeit der Helvetik fest. Während im städtischen Distrikt Frauenfeld mehr als die Hälfte der Schulen Rechenunterricht anboten, waren es im ländlichen Tobel bloss 15%.[401]
Für die Curricula in Zürcher Städten und Marktorten findet sich erneut eine auffällige Zweiteilung des untersuchten Gebiets in eine nordwestliche und eine südöstliche Hälfte. Während in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets in Kyburg, Kirchuster und Stäfa Rechnen zum Schulcurriculum gehörte, wurde in Bauma, Greifensee, Grüningen, Horgen, Pfäffikon und Wald nicht gerechnet. Umgekehrt boten in der nordwestlichen Hälfte Andelfingen, Elgg, Feuerthalen, Marthalen, Regensberg und Winterthur Rechenunterricht an, während nur gerade in Bülach, Neftenbach und Regensdorf darauf verzichtet wurde. Die Verortung der Curricula in den Städten und Marktorten unterstreicht demnach auch die für das gesamte Untersuchungsgebiet festgestellte Tendenz, dass im protoindustriell geprägten Südosten der Rechenunterricht von untergeordneter Bedeutung war, weil in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets sechs von neun Curricula Rechnen enthielten, während dies in der südöstlichen Hälfte nur bei drei von neun der Fall war.
Für die Stadt Zürich gehörte ab der Stufe deutsche Schule Rechnen zum Curriculum, wenn auch in einer marginalen Stellung. Die Schülerverzeichnisse der Hausschulen der Stadt Zürich aus dem Jahr 1776 sehen für den Lernbereich

399 Zur Bestimmung der Städte und Marktorte siehe Kapitel 2.3.3.

400 Insgesamt enthielten 74 der 244 Curricula, zu welchen Angaben zum Rechenunterricht verfügbar sind, den Lerninhalt. Bei den Städten und Märkten waren es neun von achtzehn Curricula, zu welchen Angaben zum Rechenunterricht vorliegen.

401 Der Rechenunterricht war nicht der einzige Unterschied zwischen den Schulen in Tobel und Frauenfeld. So waren in Frauenfeld auch die Sommerschulen weiter verbreitet und die Schuldauer ausgedehnter. Eigenmann, Brachland für Bildung, S. 119 f.

Rechnen – anders als für das Schreiben – nicht einmal eine eigene Spalte vor. Dies spiegelt seinen geringen Stellenwert, der auch in der Tatsache begründet liegt, dass die Schulkinder der Hausschulen in der Regel sehr jung waren und zunächst lesen lernten. Ein einziges Mal findet sich bei einem Schreibschüler einer Hausschule der zusätzliche Eintrag, er beginne gerade mit Rechnen.[402] Erst an den an die Hausschulen anschliessenden deutschen Schulen wurde eine basale Zahlenkenntnis vermittelt. So sah es zumindest eine wohl im Hinblick auf die Stadtschulreform Ende der 1760er-Jahre erstellte Penseneinteilung vor.[403] In den Pensenspiegeln der Lateinschulen ist hingegen kein Rechenunterricht eingetragen, doch ist die Arbeit von Schreib- und Rechenmeistern im Anhang der Lehrordnung geregelt. Ihr Unterricht solle an drei Tagen pro Woche stattfinden und je nach Klasse etwa das Einmaleins, die vier Grundrechenoperationen oder den Dreisatz mit ganzen Zahlen beinhalten.[404] Auch an den Stadtschulen wurde demnach gerechnet, dem Lerninhalt aber keine prioritäre Stellung eingeräumt.

1799 tritt die Verteilung der Schulen mit und ohne Rechenunterricht weniger musterhaft in Erscheinung (siehe Karte 8).[405] Tendenziell fand in der südöstlichen Hälfte des untersuchten Gebiets allerdings auch 1799 weniger Rechenunterricht statt als in der nordwestlichen. Ein Zusammenhang mit den Städten und Marktorten tritt noch stärker hervor als 1771. Während 1799 insgesamt gut 40% der Curricula Rechenunterricht enthielten, waren es in den Städten und Marktorten 75% der Curricula.[406] Auch wurde das Rechnen an einer Hausschule ins Curriculum aufgenommen. Auch die neu gegründete Armenschule und die ebenfalls neue Kunstschule boten Rechnen an.[407] Dabei war das Angebot insbesondere an der Kunstschule sehr weit reichend. Im Rechnen wurden die vier Operationen mit ganzen Zahlen und Brüchen, Proportionen, der Dreisatz, Mischrechnungen, Zinsrechnungen sowie einfache und doppelte Buchhaltung gelernt. Dafür waren zwei bis drei Stunden vorgesehen. Dazu kam Mathematik, genauer Planimetrie, Mechanik,

402 Hausschulen, Deutsche Schulen, StAZH, EI 18.1.
403 Ebd.
404 Lateinschulen 1675–1791, Pensa der Lateinschulen, StAZH, EI 17.2.
405 Dies mag auch daran liegen, dass die Schulen des Kapitels Wetzikon 1799 im Gegensatz zur Globalantwort von 1771 einzeln auf die Umfrage geantwortet hatten.
406 Insgesamt: 40,7% (145, n = 356); Städte und Marktorte: 75% (15, n = 20). Namentlich in Andelfingen, Bülach, Elgg, Feuerthalen, Greifensee, Grüningen, Horgen, Kyburg, Marthalen, Neftenbach, Regensberg, Stäfa, Uster, Wald sowie Zürich. In Zürich konnte Rechenunterricht für eine der sieben Hausschulen, für die Armenschule und für die Kunstschule (da allerdings Mathematik), nicht aber für die deutsche Schule nachgewiesen werden. Keinen Rechenunterricht beinhalteten die Curricula in Bauma, Mettmenstetten, Pfäffikon, Regensdorf, Wädenswil und Wald. Für Eglisau und Winterthur fehlen die Angaben.
407 Lateinschulen 1675–1791, Pensen der Lateinschulen 1716, StAZH, EI 17.2.

Baukunst, geometrisches und technisches Zeichnen, wofür in jeder der drei Klassen wöchentlich vier Stunden bestimmt waren.[408]
Nach 1800 eroberte das Rechnen auch die ländlichen Schulcurricula sehr schnell, beinahe flächendeckend. 1834 wurde an fast allen Schulen[409] Rechenunterricht erteilt, womit er einen festen Platz im Kern des Wissenskanons der Schulcurricula eingenommen hatte. Dies bezeugen auch diverse Aussagen in den Berichten, wie etwa diejenige des Visitators von Niederwil, der schreibt, der Lehrer sei in keinen Pensen gut – nicht einmal in Lesen, Schreiben, Rechnen. Die Formulierung deutet darauf hin, dass ein Schulmeister mindestens Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichten können sollte, Rechnen also inzwischen selbstverständlich zum schulischen Kanon der Lernbereiche gezählt wurde.[410] Auch im Bezirk Knonau scheint sich das Rechnen 1834 mit einem festen Platz im Curriculum etabliert zu haben. Eine besondere Herausforderung stellte laut den Berichterstattern über Mettmenstetten und Helferswil der Versuch dar, die Kinder zum Nachvollziehen der Rechenoperationen zu führen. Offenbar wurde auch im Rechenunterricht viel auswendig gelernt und reproduziert, was zwar den Anschein erweckte, es würden Rechenoperationen durchgeführt, tatsächlich aber die schlichte Reproduktion von auswendig gelernten Zahlenreihen war.[411] Lobend erwähnte ein Visitator etwa die Schule in Ütikon, indem er betonte, die Rechenaufgaben seien mit Verstand gelöst und nicht bloss mechanisch eingeübt worden.[412] Auch in der Schule «Im Feld» in Meilen werde «zweckmässig mit Angabe der Gründe des Verfahrens» gerechnet und «das Kopfrechnen damit verbunden».[413] Für Mettmenstetten ist der Bericht ebenfalls voll des Lobes: «Auch in der Elementarklasse wird darauf gehalten, so viel als möglich den Mechanismus zu entfernen. Wenn sie zählen, vermehren, vermindern gelernt haben, wird ihnen das Multiplizieren als eine abgekürzte Addition und das Dividieren als eine abgekürzte Subtraktion in stufenweisem Gange begreiflich gemacht.» Und zur Realklasse schrieb der Visitator: «Das Rechnungsfach aber hat unsere Aufmerksamkeit vorzüglich auf sich gezogen. Es wird nämlich hier jede Aufgabe in ihre ersten Prinzipien von den Schülern selbst zerlegt und

408 Ernst, Die Kunstschule in Zürich, S. 12.
409 97,97% oder 338 von 345 Schulen.
410 Bericht der Bezirksschulpflege Andelfingen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
411 Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
412 Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
413 Ebd.

so von dem Verfahren Rechenschaft gegeben. Diese Art zu rechnen, muss den Verstand sehr aufklären.»[414]
Zwischen 1800 und den 1830er-Jahren etablierte sich der Rechenunterricht also beinahe flächendeckend in den lokalen Curricula. Wie rasant diese Entwicklung zu Beginn des 19. Jahrhunderts gewesen sein muss, unterstreicht auch die Tatsache, dass der Rechenunterricht, wenn er überhaupt angeboten wurde, vor 1800 oft in Neben- und Randstunden oder in den sogenannten Nachtschulen stattfand, also auch dort, wo er unterrichtet wurde, bloss in einer marginalen Stellung Teil des Curriculums der Alltagsschule war. So etwa in der Schule des Schulmeisters Joseph Kern in Bülach, wo Rechenunterricht noch 1799 nur morgens zwischen sechs und acht Uhr oder dann abends zwischen vier und fünf Uhr oder allenfalls kombiniert mit Singunterricht zwischen sechs und acht Uhr angeboten wurde.[415] Wenn man sich die vielen Klagen der Schulmeister vor Augen führt, die Schulkinder kämen morgens kaum pünktlich zum regulären Schulbeginn um acht oder blieben nachmittags nicht bis zum Schulschluss um vier, unterstreicht seine Platzierung an den Randstunden nur den zunächst verhältnismässig geringen Stellenwert des Rechenunterrichts im Gesamtcurriculum.

2.6.2 Inhaltlicher Ausbau des Rechenunterrichts mit seinem steigenden Stellenwert bis 1834

Inhaltlich konzentrierte sich das Rechnen im Ancien Régime fast überall auf die «4 Species», also die vier Grundrechenoperationen Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, zuweilen wurde auch die «Regula de tri», der Dreisatz, unterrichtet. Mehr, so die Einschätzung des Autors eines Rechenlehrbuches 1809, liege «ausserhalb der Gränzen der Primarschulen».[416] Nur äusserst selten wurde in den ausgewerteten Berichten von 1771/72 das schulische Rechnen mit dem Begriff der «Arithmetik» bezeichnet und damit eine fachliche Orientierung angedeutet. Eine der wenigen Ausnahmen stellt der Bericht des Pfarrers in Küsnacht dar, der erläutert, nur die wenigsten Schulkinder lernten rechnen. Diejenigen, die es täten, würden «vorzüglich zu denen Theilen der Arithmetik angeleitet und abgerichtet, die in denen

414 Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
415 Stapfer-Enquete, Antwort aus Bülach, BAR, B0 1471.
416 Vorbericht in Johannes Schulthess: Leitfaden zum Kopfrechnen nach der Pestalozzischen Einheitstafel, und zur Anwendung desselben auf Handel und Wandel, wie auch zum Zifferrechnen, zweite berichtigte Ausgabe, Zürich 1809.

Hauswirtschafftlichen Rechnungen die nöthigste und brauchbarste sind». Der Pfarrer kritisierte allerdings gleich im Anschluss, dazu stünden aber keine einheitlichen, gedruckten Lehrmittel zur Verfügung, «wie vielleicht zu wünschen wäre, dass man in allen unsern Landschulen solche Einleitungen, welche vor denen Kunst-verständigen für die beste und bequemste gehalten würden, einführen könnte und wollte».[417] Auch 1799 nannten die meisten Antwortschreiben keine Rechenlehrmittel. Der ländliche Rechenunterricht fand demnach bis zum Ende des 18. Jahrhunderts weitgehend ohne spezifische und breit etablierte Lehrmittel statt.

Der städtische Rechenunterricht unterschied sich insgesamt inhaltlich nicht wesentlich vom ländlichen. Sowohl an den Winterthurer Knabenschulen als auch an den Stadtzürcher deutschen und Lateinschulen hatte der Rechenunterricht keinen hohen Stellenwert, war nicht promotionsrelevant und wurde ausser an den deutschen Schulen von Schreib- und Rechenmeistern in «besonderen» Stunden unterrichtet. Am Dienstagnachmittag in der ersten Stunde sollten die Schüler und Schülerinnen «Nach der Vorschrift und nach der Tafel Zahlen machen», in der zweiten Stunde dann «Zahlen aussprechen lernen und dann dieselben abschreiben».[418] Am Donnerstag sollten die Kinder ausserdem lernen, «den Circul zugebrauchen, Linien, Quadraten zu machen».[419] Ein Lerninhalt, der irgendwo zwischen Geometrie, technischem Zeichnen und der allgemeinen Formenlehre eingeordnet werden kann. Inwiefern diese Vorgaben tatsächlich praktiziert wurden, muss an dieser Stelle offenbleiben. An den deutschen Schulen in Zürich sollten laut der Ordnung von 1781 Zahlen gemalt und ausgesprochen sowie Linien und Quadrate gezeichnet werden.[420] Im Pensenplan der Lateinschulen Zürichs aus dem Jahr 1716 wurde der Rechenmeister angewiesen, mit den Schülern im «Exercitium Arithmeticum», an dem der Jugend viel gelegen sei, das Einmaleins, die vier Species sowie den Dreisatz einzuüben.[421] Das Pensum ging damals inhaltlich also kaum über das hinaus, was auch auf der Landschaft im Rechenunterricht behandelt wurde. Im 1770 entworfenen Reglement für die Stadtzürcher Lateinschulen werden als Aufnahmebedingung an den deutschen Schulen erworbene Kenntnisse in Religion sowie in deutscher und lateinischer Sprache gefordert, nicht aber Rechnen. Dennoch sollte auch nach der Reform an der Lateinschule ein Rechenmeister wirken, der Arithmetik und Geometrie

417 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. b. 21.
418 Hausschulen, Deutsche Schulen, StAZH, EI 18.1.
419 Ebd.
420 Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung Stadt Zürich, S. 19.
421 Lateinschulen 1675–1791, Pensen der Lateinschulen 1716, S. 28 f., StAZH, EI 17.2.

unterrichtete.[422] An den städtischen Knabenschulen in Winterthur war ein Lehrer der Arithmetik und Mathematik angestellt, welcher den drei oberen Klassen besondere Stunden erteile, während an den Mädchenschulen Rechnen von den Lehrerinnen selbst unterrichtet wurde.[423]
Erst an der im Zuge der Stadtzürcher Schulreform 1773 neu geschaffenen Kunstschule wurde Lerninhalten wie Rechnen und Geometrie eine wichtigere Stellung eingeräumt. Stark sinkende Schülerzahlen der Lateinschulen sowie am weiterführenden Collegium Humanitatis und am Carolinum seit Mitte der 1760er-Jahre hatten das Desinteresse der Bürger an einem Schulunterricht, der ausschliesslich auf eine geistliche Laufbahn vorbereitete, verdeutlicht und zur Reform der Lateinschulen geführt, welche 1773 in zwei Abteilungen unterteilt wurden. Während die eine weiterhin auf das Theologiestudium vorbereitete, setzte die andere, die neu geschaffene Kunstschule, ihren Akzent gerade auf an den traditionellen Stadtschulen eher vernachlässigte Kenntnisse und Fertigkeiten, zu denen Schreiben, Rechnen und Geometrie gehörten. Damit widmete sie sich explizit nicht der Vorbereitung auf das Theologiestudium, sondern auf praktische, kaufmännische oder technische Berufe.[424] Entsprechend wurde der Lernbereich dort auch mit Mathematik bezeichnet und enthielt gemäss dem Programm Planimetrie, Mechanik, Baukunst, geometrisches und technisches Zeichnen, aber auch Rechnen: die vier Operationen mit ganzen Zahlen und Brüchen, Proportionen, Regula de tri, Mischungsrechnungen, Zinsrechnungen, einfache und doppelte Buchhaltung.[425]
1799 tauchten auch auf der Landschaft vereinzelt neue Elemente im Rechenunterricht auf, welche klar darauf abzielten, die Schulkinder auf das Ausfüllen einer Rolle in der Erwachsenenwelt vorzubereiten. Die Töchterschule Stäfa etwa bot Buchhaltung an und in Kirchuster wurden gar Geometrie und Obligationenhandel unterrichtet.[426] Doch die allermeisten Schulen boten Rechnen mit den bereits 1771/72 üblichen Inhalten und für «diejenigen, die Lust haben»,[427] in Nebenstunden an.[428]

422 Lateinschulen 1675–1791, Stadtschulreform Weisung und Gutachten inkl. Beilagen, Juni 1770, StAZH, EI 17.2.
423 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Winterthur.
424 Scandola, Von der Standesschule zur Staatsschule, S. 590 f. Jüngst wieder Daniel Tröhler: Erfolgreiche Schulentwicklung. Die Geschichte der Schule, in: Rebekka Horlacher (Hg.): Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse, Zürich 2011, S. 35–67, zur Kunstschule S. 47–56; [S. n.], Schulwesen, S. 10.
425 Ernst, Die Kunstschule in Zürich.
426 Stapfer-Enquete, Antworten aus Stäfa und Kirchuster, BAR, B0 1421.
427 Stapfer-Enquete, Antworten aus Sennhof, Niederhasli, Nöschikon oder Oberwil, BAR, B0 1470 und 1471.
428 Stapfer-Enquete, Antworten aus Rüschlikon, Örlingen, Marthalen, Hottingen, Aussersihl, BAR, B0 1421, 1470, 1471.

1834 stellte sich Rechnen dann allerdings als fest etablierter Bestandteil der Curricula dar. Wohl induziert durch das Schulgesetz von 1832, wo der zweite Lehrbereich mit «Kopf- und Tafelrechnen mit Uebungen in den vier Rechnungsarten»[429] bezeichnet wurde, erscheint der Rechenunterricht zudem in einer neuen Begrifflichkeit gefasst. So ist in den meisten Berichten vom «Kopf- und Ziffernrechnen» oder auch «Tafelrechen» die Rede, was allerdings inhaltlich weiterhin vor allem die vier Grundrechenoperationen sowie den Dreisatz umfasste. Es wurde zwischen Kopf- und Ziffern- oder Tafelrechnen, das heisst zwischen mündlichem und schriftlichem Rechnen, unterschieden, wobei die Schulkinder in der Regel zunächst das Kopfrechnen und erst daran anschliessend das Ziffernrechnen übten.[430] Mündliches und schriftliches Rechnen beinhalteten dieselben Rechenoperationen: «Das Rechnen im Kopf und auf der Tafel umfasst die 4 Rechnungsarten», hiess es etwa im Bericht von Rifferswil.[431] In Lindberg schritt das Curriculum vom Üben des Zählens zur Multiplikation in unbenannten Zahlen mit einstelligen Faktoren fort, daran schlossen leichte Dreisatzrechnungen im Kopf und auf der Tafel an. In der obersten Klasse wurden auch Beispiele der Regel de tri mit Brüchen berechnet.[432] In Langnau begann die erste Klasse mit der Addition, die zweite und dritte Klasse addierte und subtrahierte im Kopf bis 100, die vierte und fünfte Klasse übte sich im Rechnen an der Tafel (Addition und Subtraktion) und in den Anfängen der Formenlehre, die sechste Klasse schliesslich widmete sich den vier Grundrechenoperationen in benannten Zahlen.[433] In Bühl wurden Zahlen bis hin zu Trillionen ausgesprochen.[434] Viele Berichte wiesen auf den Alltagsbezug des Rechenunterrichts hin, indem etwa die Beispiele aus dem alltäglichen Leben stammten oder, wie der Berichter über Rüschlikon schrieb, das «Geschäftsleben besonders berücksichtigt» wurde.[435] Ein konkretes, alltagsbezogenes Beispiel für eine leichte Aufgabe im Kopfrechnen nannte etwa der Bericht über Dättlikon: «1 Vierling Kaffee kostet 4 Schilling, was kostet ein

429 Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 314.
430 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
431 Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
432 Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
433 Bericht der Bezirksschulpflege Horgen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
434 Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
435 Bericht der Bezirksschulpflege Horgen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

Pfund?»[436] Eine ähnliche Aufgabe mit etwas schwierigeren Zahlen wurde im Bericht über Lipperschwendi als zu schwer bezeichnet: «24 lb kosten 116 fl. 20 was kosten 34 lb.»[437] Das Beispiel deutet darauf hin, dass der Schwierigkeitsgrad der im Unterricht gestellten Rechenaufgaben auch in den 1830er-Jahren keineswegs normiert war. Ebenso wenig waren es wohl die Einschätzungen der Leistungen von Schülerinnen und Schülern durch die Visitatoren. Dennoch vermitteln die in den Quellen genannten Beispiele einen Eindruck davon, wie weit der Rechenunterricht an den einzelnen Schulorten getrieben wurde. So wurden etwa in Maschwanden weit komplexere und alltagspraktisch verankerte Berechnungen angestellt, als dies die oben genannten Beispiele erahnen liessen: «Im Rechnen bringen sie es bis zu den künstlichern Rechnungsarten, dreisatz und Gesellschaftsregel. [...] Beim Rechnen gab er Exempel, welche im täglichen Leben vorkommen, in der Geometrie liess er die Quadratfläche eines Ackers, den cubischen Inhalt eines heustokes herausbringen.»[438] Die letztgenannte Geometrie oder auch Formenlehre wird neu vielerorts als Teil des Rechenunterrichtes genannt. Dabei ging es beispielsweise um die Eigenschaften und Verhältnisse des Drei- und Vierecks[439] oder um Linien, Winkel[440] und Punkte. Aus Ottenbach wurde berichtet, einige Schüler lösten sehr komplexe Aufgaben, etwa die «Ausmessung des Zylinders», weshalb der Visitator vermutete, dies sei nicht zuletzt dem genossenen Privatunterricht zu verdanken, der «bedeutend nachgeholfen» haben dürfte.[441] Zum Kopfrechnen gehörten die Grundoperationen des Rechnens, aber auch das Auswendiglernen von Verhältnissen etwa der Währungs- oder Gewichtseinheiten. Der Pfäffiker Bericht nennt dies das «Eintrichtern von Grundregeln».[442]

Der Rechenunterricht war also 1834 zwar an beinahe allen Schulorten Teil des Curriculums, doch gab es grosse Unterschiede bezüglich des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben in Rechnen und Geometrie. Auf der einen Seite standen die Schulen, an welchen gar nicht oder äusserst rudimentär gerech-

436 Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

437 Bericht der Bezirksschulpflege Pfäffikon an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

438 Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

439 Küsnacht, Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

440 Ebertswil, Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

441 Ottenbach, Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

442 Steinshof, Bericht der Bezirksschulpflege Pfäffikon an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

net wurde, auf der anderen Seite diejenigen, wie etwa die Sekundarschule in Kirchuster, an denen sehr schwierige und komplexe Lerninhalte wie Logarithmen behandelt wurden.[443] Die Gründe für einen bloss rudimentären Rechenunterricht waren vielfältig. Über Itzikon wird etwa berichtet, bis vor wenigen Jahren habe das Rechnen «weder von Seiten der Beamtung noch durch die Eltern Ermunterung [gefunden]».[444] Auch aus Wetzwil ist allgemein Widerstand «aller Alten» gegen die modernisierte Schule dokumentiert.[445] Oft wurde auch die mangelnde Rechenfähigkeit der Schulmeister kritisiert. So etwa im Bericht über Hüttikon, welcher den Schulmeister bezichtigte, selbst «nur mit Mühe in den 4 Spec. der unbenannten Zahlen» rechnen zu können.[446] Im Örtchen Spitzen bemängelte der Bericht falsche Ergebnisse der Rechnungen und schrieb diese der mangelnden Rechenfähigkeit des Schulmeisters zu[447] und in Dürstelen scheinen zwei Knaben über mehr Fertigkeit im Rechnen verfügt zu haben als der Lehrer: «[…] zwei Schüler rechnen in den Brüchen, obgleich der Lehrer die ihm angegebene Zahl von hunderttausend und ein, erst im 3ten, 4ten mal recht an die Tafel schreiben konnte.»[448] Doch wurde genauso von herausragenden Lehrern berichtet.[449] Eine detaillierte Beschreibung dessen, was im Rechenunterricht geleistet wurde, ist aus der Sekundarschule Wetzikon überliefert: «a) Geometrie, Alle Schüler arbeiteten hier in zusammen, in der Planimetrie arbeitete man nach den nothwendigsten Lehrsetzen nach Legende. – In der Stereometrie suchte man den Schülern die Kenntniss der Bemessung u. Berechnung der Körper anzueignen, dies war am besten nach Türk zu erzwecken. b) Arithmetik, die verschiedenen Klassen arbeiteten ganz besonders, die ältesten Schüler kommen hierin bis zu den Mischungs und Zins auf Zinsrechnungen, die lezte Klasse deren Schüler am mindesten Vorkenntnisse und Fähigkeiten besitzen, rechneten nur in der Division in unbenannten Zahlen. – Die Ausziehung der Quadrat- und Kubik-

443 Bericht der Bezirksschulpflege Uster an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
444 Bericht der Bezirksschulpflege Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
445 Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
446 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
447 Bericht der Bezirksschulpflege Horgen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
448 Bericht der Bezirksschulpflege Pfäffikon an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
449 So waren die Visitatoren etwa voll des Lobes für den Lehrer in Neftenbach. Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

wurzel wurden geübt.»[450] Noch weiter reichende Lerninhalte boten Institute an, wie etwa das Landknabeninstitut, das Landtöchterinstitut und auch die Mädchen- und Knabenschulen der Stadt. Am Landknabeninstitut etwa wurde der Rechenunterricht auf zwei Niveaus geführt. Das Grundniveau umfasste die vier Grundrechenoperationen sowie den Dreisatz, das obere Niveau Zinsrechnen oder «die Gewinn- u. Verlust-Rechnung mit Procenten».[451] Der Bericht des Landtöchterinstituts verweist gegenüber dem 18. Jahrhundert nicht nur auf eine inhaltliche Erweiterung, sondern auch auf die Orientierung an gewissen Lehrmitteln und damit auch methodische Zugänge zur «Arithmetik». So werde im Anschluss an die vier Grundrechenoperationen «gleichsam als Einleitung zur Lehre von Brüchen, auf der Pestalozzischen Einheitstafel jede ganze Zahl als ein einfacher und mehrfacher Theil einer andern Zahl betrachtet und und [sic] zusammen sprechend eingeübt». Verwendung fanden ausserdem die «Pestalozzische Bruchtabellen» sowie die «Schultheissischen Täfelchen mit Mengen».[452]
Die städtischen Knaben- und Mädchenschulen nahmen sich im Rechenunterricht ihrer Elementar- und Realstufen in etwa dieselben Inhalte vor, wie sie auch an einigen Schulen auf der Landschaft behandelt wurden. So stellte die Mädchenschule die Grundrechenoperationen und den Dreisatz ins Zentrum und übte auch Umrechnungen mit Münzen, Massen und Gewichten, während die Knabenschule in der dritten und damit obersten Klasse «die 4 Species mit Brüchen» wiederholte, die «Zahlenverhältnisse und Proportionen nebst ihrer Anwendung auf die einfache Regel de Tri» erklärte, was reichlichen Stoff zu «vielerley Übungen im Kopfrechnen» biete. Neben Arithmetik wurde auch Geometrie gelernt. Das inhaltliche Spektrum reichte dabei von der Konstruktion leichter geometrischer Figuren auf der Schiefertafel bis zum Zeichnen und Berechnen geometrischer Körper.[453] Bei den Mädchen fehlte der Inhalt Geometrie, doch lernten sie, wie auch die Knaben, im Rahmen der Formenlehre auf der Elementarstufe «Unterscheidung der geraden Linien und Winkel» sowie «Nachbildung gerader und bogenlinigter Figuren» und in der dritten Klasse dann «Kenntniss der verschiedenen Winkel, der Drei- und Vierecke, mit

450 Bericht der Bezirksschulpflege Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
451 Das Landknabeninstitut in Zürich (1791–1891), Schulpflegebericht über das Landknabeninstitut, Mai 1829, StAZH, U 55c 1.
452 Privatschulen und -institute im Bezirk Zürich, Landtöchterinstitut, Schulpflegebericht über das Landtöchterinstitut, Mai 1829, StAZH, U 55b 1.
453 Jahresbericht des Schulrates über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, Mai 1834, StAZH, U 41e 1; Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen vom December 1833 bis dahin 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1.

geraden und gebogenen Linien und Nachzeichnen derselben auf den Schiefertafeln».[454] An der Industrieschule sowie im Untergymnasium in der Stadt Zürich wurde der Lerninhalt Mathematik genannt. An der Industrieschule beinhaltete der Unterricht Arithmetik, Geometrie sowie Algebra und Physik wurden zusätzlich als separates Fach geführt.[455]

2.6.3 Wer lernte im ausgehenden 18. Jahrhundert rechnen?

Wie auch der Schreibunterricht gehörte das Rechnen zu den Lernbereichen, welche erst nach dem Erwerb der Lesefähigkeit erlernt wurde, und blieb somit den älteren Schülerinnen und Schülern vorbehalten, die aber oft kaum mehr regelmässig zur Schule gingen.[456] Es lernten daher nur diejenigen Rechnen, welche verhältnismässig lange in der Schule verweilten, sich also die längere Abstinenz von der Arbeit leisten wollten und auch konnten. Dies führte zu einer eher bescheidenen Nachfrage nach Rechenunterricht, welche bis 1799 relativ stabil blieb. So berichtete etwa der Schulmeister in Ebertswil: «Was das Rechnen und anders noch Mehr gelehrt könt werden hätte ich vielmahl gewünscht den anlass darzu zu haben und were meine freüd gewesen aber für eins hätte es das Salarium nicht zugelassen fürs ander hat es bey den Elteren geheissen es sey nicht nöhtig die Kinder viell zu lehrnen sie könen ihre Sachen gleich verrichten.»[457] In Dielsdorf bezeugte kein Knabe in der Gemeinde Lust, rechnen zu lernen. Dies, «obschon der schulmstr in dem rechnen ein zu längliche wüssenschafft hatt». Der Grund seien die für die Nebenstunden zusätzlich anfallenden Kosten.[458] Der Rechenunterricht wurde daher auch als soziales Distinktionsmittel eingesetzt. So war der Besuch des Rechenunterrichts etwa in Kloten nur für «Kinder der Vorgesetzten und gewisser Handwerker» üblich.[459] In Dinhard seien es die Kinder der Grossbauern oder des Müllers,[460] welche rechnen lernten, und in

454 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen vom December 1833 bis dahin 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1.

455 Stundenplan für die Cantonsschule, StAZH, U 83.1; Stundenplan des untern Gymnasiums, StAZH, U 85. Zu den Inhalten des Mathematikunterrichts: Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Cantonsschule im Schuljahr 1833 bis 1834. Für die Industrieschule: Bericht des Lehrer-Convents der Unteren Industrieschule über die Leistungen dieser Anstalt in dem Schuljahr v. Ostern 1834/35, StAZH, U 88.

456 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dietlikon, A. a. 3, B. b. 20/21, und Oberwinterthur, B. b. 21.

457 Stapfer-Enquete, Antwort aus Ebertswil, BAR, B0 1471.

458 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, B. b. 19–21.

459 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, B. b. 20.

460 Das Betreiben von Mühlen, Schmieden, Wirtshäusern, Metzgereien und Trotten war im Ancien Régime an den Besitz einer obrigkeitlich privilegierten Liegenschaft gebunden. So-

Hirslanden würden die Eltern, die ihre Kinder rechnen liessen, als hochmütig bezeichnet und lächerlich gemacht.[461] Der Bericht aus Fehraltorf zeichnete den Rechenunterricht klar als Privileg der dörflichen Elite: «[…] lehren da wenige knaben u. töchterli rechnen, was etwann die vornehmsten in der Gemeind sind.»[462] In Erlenbach gab es einen einzigen Knaben, der Rechnen lernte. Er war Sohn des Landschreibers und wurde eigens für den Rechenunterricht nach Küsnacht geschickt.[463] Der Besuch des Rechenunterrichts kam an gewissen Orten also einem Statussymbol gleich und ziemte sich nur für eine dünne lokale Oberschicht.[464] Tatsächlich teilten an etlichen Orten wohl die Eltern diese Sichtweise, wie etwa der Bericht aus Berg am Irchel deutlich macht: «[…] die Elteren halten dise Kunst [die Rechenkunst, A. D. V.] […] etwas für ihren stand unnöthiges, daher die anzahl der Knaben, die in der Regula Detri und den 4 Speciebus unterrichtet werden sehr klein ist.»[465]

Doch war der Rechenunterricht nicht überall ein Elitephänomen. In der Tendenz wurde er stärker in der südöstlichen Hälfte des untersuchten Gebiets als Distinktionsmittel eingesetzt, während er in der nordwestlichen Hälfte eine breiter etablierte Stellung innehatte. So lernten etwa in Andelfingen fast alle Bauernknaben Rechnen und sie würden dabei «auch bey einer Überwiegenden Eignen Lust u. Aufmerksamkeit zimlich fertig in dem Nöthigen u: Nüzlichen».[466] Auch der Pfarrer in Wülflingen berichtete, die meisten Bauernknaben lernten rechnen.[467] In Regensberg war es ein Drittel der Schulkinder, der Rechenunterricht in Anspruch nahm, vor allem der Dreisatz war dort beliebt.[468] Auch gaben sich mehrere Pfarrer überzeugt, dass der Rechenunterricht nachgefragt würde, wenn es denn ein entsprechendes Angebot in der Schule gäbe. So etwa in Otelfingen: «[…] wann mann in der Haubtschul, oder besser in bestimmten Nebendstunden könte rechnen lehrnen, so wurden es glaüblich alle bauren Söhn lehrnen, weilen disse kunst zu ihrer oeconomie

wohl der Kauf als auch der Betrieb waren kapitalintensiv, weshalb die Betreiber dieser sogenannten ehaften Gewerbe oftmals führende Figuren der Dorfgemeinschaft waren. Brändli, Umbruch, S. 63 f.

461 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dinhard, B. b. 21, und Kreuz (Schule in Hirslanden), B. b. 20.

462 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Fehraltorf, B. b. 21.

463 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 21.

464 Diese Lesart klingt auch bei Alexandra Bloch Pfister in ihrer Untersuchung über die Professionalisierung der Zürcher Volksschullehrkräfte an. Sie schreibt, beim Rechnen habe es sich um ein «schichtspezifisches Phänomen» gehandelt, das der ländlichen Oberschicht vorbehalten blieb. Bloch Pfister, Priester der Volksbildung, S. 145.

465 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Berg am Irchel, B. b. 21.

466 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Andelfingen, B. b. 21.

467 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wülflingen, B. b. 21.

468 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensberg, B. b. 21.

u gwerb sehr nöhtig wäre.»[469] Der Pfarrer in Höngg behauptete gar, es gäbe Knaben, welche gerne den Lohn für den Rechenunterricht bezahlen würden.[470] Einige Berichte zeugen zudem erwartungsgemäss von einer besonders grossen Nachfrage nach Rechenunterricht unter Kaufleuten und Handwerkern.[471] Es fällt allerdings sogleich auf, dass im Zusammenhang mit der Nachfrage nach Rechenunterricht jeweils nur von Knaben die Rede ist, sodass sich die Frage aufdrängt, ob auch Mädchen rechnen lernten. Die Quellenlage ist jedoch hinsichtlich der Geschlechterfrage für den Rechenunterricht viel schlechter, als sie es für den Schreibunterricht war, weshalb eine systematische Analyse des Geschlechterverhältnisses im Rechenunterricht ausbleiben muss. Dennoch können gewisse Tendenzen herausgearbeitet werden. So gibt kein einziger Bericht an, es lernten eher Mädchen als Knaben rechnen. Alle Berichte, welche sich überhaupt zum Geschlechterverhältnis äusserten, zeugen, wie etwa derjenige über Rickenbach, davon, dass es in erster Linie die Knaben waren, die rechnen lernten: «Hie giebt es selten einige knaben, vielweniger töchtern, die lernen rechnen nach der kunst.»[472] In Zell waren es sieben Knaben und ein Mädchen von insgesamt 53 Schulkindern (31 Knaben, 22 Mädchen), welche im Rechnen unterrichtet wurden,[473] während in Henggart «Einiche wenige Knaben, die vor anderen, auss fähige köpfe haben, […] zum Rechnen angeführt [wurden]».[474] Der Pfarrer in Marthalen berichtete ebenfalls von einer Mehrheit an Knaben, welche Rechnen gelernt habe, und begründete dies mit mangelndem Willen aufseiten der Mädchen: «[…] in der haubt:Schul lehren dissmal wenige Knaben rechnen. selten ein Mägdlein, weil sie es nicht begehren.»[475] Dass vor allem Knaben rechnen lernten, wird auch in all jenen Berichten deutlich, die von einzelnen Kindern berichteten, die an einer anderen Schule, beim Vikar oder beim Pfarrer den Rechenunterricht besuchten. Es handelte sich dabei ausnahmslos um Knaben.[476] Einen deutlichen Hinweis auf die Dominanz männlicher Rechner gibt schliesslich der 1771er-Fragebogen selbst, wenn er fragt, ob viele Bauernknaben rechnen lernten. Nach Mädchen wurde wohl nicht gefragt, weil sie es selten lernten.[477]

469 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Otelfingen, B. b. 21.
470 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Höngg, B. b. 21.
471 Zum Beispiel: Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kreuz und Horgen, B. b. 21.
472 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Rickenbach, B. b. 20/21.
473 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Zell, B. b. 21 und A. a. 2.
474 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Henggart, B. b. 20/21.
475 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, B. b.
476 Berichte aus: Albisrieden, Andelfingen, Erlenbach, Henggart, Hütten, Pfungen, Schöfflisdorf, Töss, Weiach und Wila, aber auch Hirslanden und Maur, jeweils die Antworten B. b. 20/21.
477 «Lernen viele Bauerknaben rechnen?», Fragebogen, B. b. 21, in: Tröhler/Schwab, Volksschule im 18. Jahrhundert, S. 11–25 (Faksimile) und 99–103 (Transkription).

2.7 Marginale Fremdsprachen 1771, 1799 und 1834

Fremdsprachen spielten im Schulalltag am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert an den Volksschulen insgesamt eine äusserst marginale Rolle. Für das 18. Jahrhundert finden sich gar keine Nachweise eines fest in den Schulpraktiken verankerten Fremdsprachenunterrichts, im 19. Jahrhundert treten Französisch- und Lateinunterricht vor allem im Zusammenhang mit den Sekundarschulen oder einer anvisierten höheren Bildung auf, wobei Letztere nur Knaben zugänglich war. Französisch ist dabei stärker verbreitet als Latein, das abgesehen von einzelnen Ausnahmen tatsächlich nur an den städtischen Gymnasien oder in ihren Vorbereitungsklassen unterrichtet wurde. Während Französisch an den meisten in den frühen 1830er-Jahren bereits eröffneten Sekundarschulen fest ins Curriculum gehörte und somit auch von Mädchen erlernt wurde, war Unterricht in Latein ein Privileg der Knaben.[478] Curricula mit Fremdsprachenunterricht finden sich an Stadt- und Sekundarschulen (erst 1834) oder an Privatinstituten. Etwa entlang der Ufer des Zürichsees, wo Handel getrieben wurde und eine Orientierung an Bildung und Wissen virulent war, galten Fremdsprachen nicht als Lernbereich der Volksschulcurricula, sondern von Privat- oder später allenfalls der Sekundarschulen.

2.7.1 Französisch

Französisch spielte zu allen drei Zeitpunkten der Untersuchung an den Volksschulen, auch in der französisch geprägten helvetischen Zeit, eine äusserst marginale Rolle. 1771 zeugen die Berichte aus dem untersuchten Gebiet nur gerade von drei Schulmeistern, welche die französische Sprache beherrschten. So verfügte der Schulmeister in Hottingen, Leonhard Tuggener, laut Pfarrer Waser über vielfältige Vorzüge, zu denen auch Französischkenntnisse gehörten: Tuggener sei ein «frommer, verständiger u: erfahrner Mann, der, neben dem was jeder SchulMstr kann, auch die Music, schreib- u: Rechenkunst, die

478 Die unterschiedlichen Curricula für Mädchen und Knaben mögen bereits während des Ancien Régimes in Teilen des untersuchten Gebiets informell existiert haben. Dies haben etwa die Kapitel zum Handschriftenlesen, Schreiben oder Rechnen gezeigt. Formal auf die Lernbereiche niedergeschlagen hat sich diese Trennung jedoch erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Davon zeugt etwa die Einführung der Arbeitsschulen für die Mädchen, wo diese dem bürgerlichen Rollenbild entsprechend Auge und Hand gleichermassen schulen, aber auch Sinn für Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit erwerben sollten. Beschlüsse des hiesigen Schulrathes über die drey Gutachten des Lehrer-Convents, betreffend die neue Organisation der drey verschiedenen öffentlichen Lehranstalten, Winterthur 1833 [gedruckt, Ziegler'sche Buchdruckerei], StAW, II B 30 k 6.

anfänge der Lateinischen u: französischen Sprache versteht, gründlich u. gar practisch mit den Kindern Catechisirt, der wenn es nöthig wäre einen Pfarrdienst mit Nuzen versehen könnte, vielleicht der beste SchulMstr im ganzen Land.»[479] Nichts deutet allerdings darauf hin, dass er Französischunterricht erteilt hätte. Neben dem Hottinger Schulmeister war auch der Sohn des Schulmeisters in Küsnacht, Hans Jakob Alder, der französischen Sprache mächtig. Allerdings schätzte der Bericht erstattende Pfarrer diese Fähigkeit als für die Arbeit eines Schulmeisters nicht relevant ein: «nach abgelegten Proben seiner Guten Geschiklichkeit, nebst obberührten allgemeinen Erforderlichkeiten zu den Land-Schulen, auch in anfängen der Lateinischen und Französischen Sprach, und, welches mehr zu schätzen, im Catechisiern, in der Orthographie und Geographie etc – abgelegt».[480] Auch der andere, in Lindenbaum tätige Schulmeister dieser Kirchgemeinde, Hans Conrad Egli, konnte Französisch. Er habe im französischsprachigen Teil des Kantons Bern, wo er früher als «Strumpfwürker» gearbeitet habe, etwas Französisch gelernt. Für alle drei Schulmeister fehlen Hinweise darauf, dass sie an ihren Schulen Französischunterricht erteilt hätten.

Im Corpus der Antworten auf die 1771er-Schulumfrage findet sich ein Beleg für tatsächliche Lernerfolge eines Schulkindes in Französisch. Er stammt aus Otelfingen, über das der Ortspfarrer schrieb, fähige und fleissige Schülerinnen und Schüler würden generell dazu animiert, mehr zu lernen, und es gebe auch einige, «die durch ihren Fleiss, in der Erkantnus es zimmlich weit gebracht, wie nicht weniger im singen, in Künsten, und sprachen, z. Ex. in der französischen».[481] Doch auch hier deutet der Bericht wohl weniger auf schulischen als auf privaten Französischunterricht hin, wenn es heisst, die Fähigen und Fleissigen würden «animiert mehrers zuthun, und sich in dem worzu sie Neigung haben privatim zuüben».[482] Ob diese privaten Übungen vom Schulmeister, vom Pfarrer oder von anderen in der jeweiligen Sache kundigen Personen angeleitet wurden, bleibt offen.

Auch 1799 präsentierte sich die Situation nicht wesentlich anders. Französischunterricht wurde nur gerade in Kyburg angeboten und auch dort lediglich von einzelnen Schulkindern nachgefragt.[483] Die Diskrepanz zu den vom helvetischen Bildungsminister formulierten Zielen schulischer Bildung, welche, um die nationale Kohäsion zu fördern, explizit einen Unterricht «über die Anfangsgründe der französischen Sprache für das deutsche, der deutschen

479 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kreuz, B. a. 1.
480 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. a. 1.
481 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Otelfingen, B. b. 22.
482 Ebd.
483 Stapfer-Enquete, Antwort aus Kyburg, BAR, B0 1470.

für das französische und beider Sprachen für das italienische Helvetien» vorsah, war gross.[484] Der Kyburger Schulmeister Salomon Brändli war selber mit vierzehn Jahren nach Genf gereist, um die französische Sprache zu lernen und als «Kaufmanns-Bedienter» zu arbeiten. Er kam damals bei einem bekannten Schuster unter, wo er gleichzeitig auch das Handwerk lernte. Da die Geschäfte nicht mehr genügend Gewinn abwarfen, um einen Angestellten zu bezahlen, arbeitete er selbst im Handwerk, auch zu Hause. Bald darauf wurde er als Lehrer angestellt. Da er auch bei Privaten als Hauslehrer tätig war, gab er das Handwerk schliesslich gänzlich auf. Ein weiterer Hinweis auf Französischunterricht stammt aus Rüschlikon. Dort erteilte der Pfarrer den Repetierschülern Lektionen in Französisch.[485]

Es fällt auf, dass die Französischkenntnisse der Schulmeister in den genannten Fällen auf zuweilen zufällige biografische Hintergründe zurückzuführen sind. Auch unterrichteten sie bis auf den Kyburger Schulmeister alle in Gemeinden des rechten Zürichseeufers, wo Französisch mindestens in der aufstrebenden wirtschaftlichen und kulturellen neuen Elite, welche sich stark im Handel betätigte und Affinitäten zu Bildung und Wissen aufwies, einen gewissen Stellenwert besessen haben dürfte. Man war aufgrund des vergleichsweise gehobenen Bildungsstandes der Region in diesen Gemeinden wohl grundsätzlich in der Lage, besser gebildete Lehrpersonen anzustellen, als dies anderswo der Fall war – nicht zuletzt weil die Landschulmeister meist aus ihren oder den umliegenden Schulgemeinden stammten und so deren Bildungsstand auch selbst spiegelten. Dass Französisch als Handelssprache sowie auch zur Markierung der Zugehörigkeit zu bürgerlichen Kreisen dennoch von grosser Bedeutung war und auch eine entsprechende Bildungsnachfrage auf der Landschaft generierte, ist etwa daran ersichtlich, dass zu Beginn des 19. Jahrhunderts alle privaten Schulen Französisch anboten, obwohl ihre Curricula sonst sehr heterogen waren.[486] Französischunterricht wurde also sehr wohl nachgefragt, nicht aber als Teil der Volksschule, sondern als privat zu erwerbende zusätzliche Qualifikation verstanden. So boten denn auch die Stadtzürcher Haus- und deutschen Schulen sowie die Lateinschulen keinen Französischunterricht an. Erst die Kunstschule, welche 1773 mit der Realschule die Lateinschulen abgelöst hatte und nach den absolvierten deutschen Schulen besucht werden konnte, integrierte Französischunterricht fest und mit einer hohen Stundendotation in ihr Curriculum, was sie, wie bereits im

484 Botschaft des Vollziehungsdirektoriums an die gesetzgebenden Räte vom 18. November 1798, zitiert nach Klinke, Volksschulwesen, S. 136.

485 Stapfer-Enquete, Antwort aus Rüschlikon, BAR, B0 1421.

486 Godenzi, Das Zürcher Privatschulwesen, S. 190.

Zusammenhang mit dem Mathematikunterricht aufgezeigt, als Anstalt zur Vorbereitung auf ein praktisches Berufsleben profilierte.[487]
Auch 1834 wurde an gewöhnlichen Landschulen kaum Französisch unterrichtet. Nur gerade über zwanzig der insgesamt 402 Schulen wurde berichtet, Französischunterricht sei Teil ihres Curriculums.[488] Dabei handelte es sich entweder um Stadtschulen, Sekundarschulen oder Privatinstitute unter Aufsicht der kantonalen Schulbehörden. In Winterthur wurde Französisch an der Industrieschule gelehrt, die Gymnasiasten wurden in Latein, Griechisch und Hebräisch, nicht aber in Französisch unterrichtet,[489] während die Mädchenschule keinen Fremdsprachenunterricht vorsah.[490] In der Stadt Zürich hingegen wurde Französisch auch den Mädchen vermittelt und an allen drei Klassen der Mädchenschule unterrichtet.[491] Die ländlichen Sekundarschulen boten Französischunterricht meist an – eine Ausnahme stellte etwa diejenige in Schöfflisdorf dar. Französisch sei, so der Prüfungsbericht aus Schöfflisdorf, noch nicht unterrichtet worden, weil die Schulkinder in allen anderen Fächern noch so weit hinter dem Soll zurücklägen und die Kenntnisse in der deutschen Sprache, besonders in der Grammatik, eine Voraussetzung für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb darstellten.[492] Die zur jährlichen Schulprüfung visitierten Privatinstitute führten den Französischunterricht allesamt in ihrem Curriculum. Im Gegensatz zu den beiden früheren Zeitpunkten der Untersuchung war der Französischunterricht in den 1830er-Jahren weniger von der zufälligen Fähigkeit des Schulmeisters abhängig als vielmehr systematisch mit bestimmten Schultypen verknüpft: Es ist deutlich zu erkennen, dass es vor allem Schulen waren, welche ihre Schulkinder – zumindest potenziell – auf ein höheres Bildungsangebot vorbereiteten, die 1834 Französisch in ihren Curricula führten.

487 Ernst, Die Kunstschule in Zürich.
488 Dazu ist zu bemerken, dass bei den meisten Schulen ebenso wenig erwähnt wird, Französisch werde nicht angeboten. Es ist allerdings davon auszugehen, dass, wenn das Angebot bestand und genutzt wurde, ein Schulmeister wohl ein Interesse daran hatte, diese Besonderheit gegenüber den Visitatoren hervorzuheben.
489 Beschlüsse neue Organisation Lehranstalten, StAW, II B 30 k 6, S. 44.
490 Ebd., S. 21.
491 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchenschulen vom August bis December 1833, StAZH, U 41e 1.
492 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1835, StAZH, U 30a 1.

2.7.2 Latein

Noch seltener als Französisch- fand sich Lateinunterricht im Schulalltag. 1771 wurde wiederum aus Otelfingen berichtet, es sei unter den Schülern «einer, der im stand ist, latinische Authores zulesen».[493] Es ist allerdings fraglich, ob er sich diese Fähigkeit in der Alltagsschule angeeignet hat. Vorgängig schrieb der Pfarrer, fähige Schulkinder würden durchaus animiert, mehr und auch aus privater Initiative zu lernen, so gäbe es auch in Otelfingen etliche, welche es durch Fleiss weit gebracht hätten.[494] Einen weiteren Lateinschüler, der später wohl Arzt[495] werden sollte, gab es in Kloten. Der zuständige Pfarrer berichtete, allein Heinrich Lips werde «zum Latein lehrnen gezogen: der muss die chirurgiam lehrnen».[496]
Auch von den Schulmeistern beherrschten nur einzelne die lateinische Sprache. Es fällt auf, dass es dieselben waren, welche bereits im Zusammenhang mit Französischkenntnissen Erwähnung fanden, sodass sich die Frage aufdrängt, ob ihre Sprachkenntnisse doch systematischer geschult wurden, als die biografischen Ausführungen zu ihren Französischkenntnissen zu erkennen gaben. Da im Gegensatz zu den Französischkenntnissen über die Herkunft der Lateinkenntnisse jegliche Angaben fehlen, bleibt die Frage offen. Wieder sind es die beiden des Französischen mächtigen Schulmeister Leonhard Tuggener, Schulmeister in Hottingen,[497] und Hans Jakob Alder, Sohn des Küsnachter Schulmeisters,[498] welche über Grundkenntnisse in der lateinischen Sprache verfügten. Aus beiden Berichten geht allerdings nicht hervor, ob diese Fähigkeit auch je in eine entsprechende Unterrichtstätigkeit mündete.
Hinsichtlich des Lateinunterrichts unterschieden sich die Städte Winterthur und Zürich mit ihren Lateinschulen natürlich erheblich von den Schulen in Landstädtchen und Dörfern: In der Winterthurer Knabenschule etwa konnte bereits 1771 ab der vom Provisor besorgten Schulstufe Lateinunterricht besucht werden.[499] Ab der Stufe, welche vom Rector der Stadtschule betreut

493 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Otelfingen, B. b. 22.
494 Ebd. Vgl. auch die Ausführungen zu Otelfingen im Kapitel zum Französischunterricht.
495 Wie die ehaften Gewerbe verfügten auch die Landärzte oder Landchirurgen über einen hohen sozialen Status. Dieser ist auf die Wertschätzung der Patienten und Patientinnen vor Ort, die guten Verdienstmöglichkeiten sowie auf ihre durch Ausbildung und Ärztevereinigungen gegebenen Kontakte zur Stadt Zürich zurückzuführen. Es ist daher denkbar, dass Eltern ihre Kinder bereits früh auf eine entsprechende Laufbahn vorbereiteten. Brändli, Umbruch, S. 64.
496 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, C. 2.
497 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kreuz, B. a. 1.
498 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, B. a. 1.
499 Dies blieb auch gemäss der erneuerten Schulordnung von 1775 unverändert: Neüe Schulordnung vor Rath ratificirt den 20.ten Januarii 1975, StAW, AL 167.

wurde, war der Lateinunterricht dann obligatorisch für alle, die in der Schule verbleiben wollten. Die Schulkinder lasen dort «den Nepotem, Phaedrum, Terentium, Officia Ciceronis».[500] Nach der Reform der Stadtschulen Winterthurs in den 1830er-Jahren wurde die Knabenschule nach der Elementarstufe in zwei Abteilungen aufgeteilt: einerseits in die auf die Gelehrtenbildung zielende gymnasiale Abteilung, andererseits in die auf die Ergreifung eines praktischen Berufes ausgerichtete Industrieschule. Latein – wie auch Griechisch und Hebräisch – waren nur für Erstere Bestandteil des Curriculums, die Schüler der Industrieschule sowie auch die Mädchen hatten keinen Zugang zum Lateinunterricht, auch auf der Elementarstufe wurden keine Fremdsprachen unterrichtet.[501] Etwas anders war die Situation in der Stadt Zürich. Dort lernten die Mädchen ab den 1830er-Jahren in der städtischen Sekundarschule zwar Französisch, Latein war aber nicht Teil des Fächerangebots.[502] Die Knaben hingegen hatten bereits 1799 in der deutschen Schule «etwas Lateinisch Lesen» gelernt.[503] Ab 1831 gehörte auf der Realstufe der städtischen Knabenschule, also noch bevor sie sich für das Gymnasium oder die Industrieschule zu entscheiden hatten, Lateinunterricht zum üblichen Curriculum. Dort wurde dann zuerst lateinische Formenlehre betrieben, also dekliniert, anschliessend übersetzt und memoriert. Ungefähr alle vierzehn Tage wurde ein «lateinisches Argument gemacht». Der gegenüber den gesetzlichen Richtlinien früher angesetzte Beginn des Lateinunterrichts wurde mit dem Hinweis begründet, man wolle einen Unterbruch des Lateinlernens für diejenigen Knaben, welche bereits die seit der Neuorganisation der Stadtschulen nicht mehr existierende Bürgerschule besucht hatten, vermeiden.[504]

Auch an den visitierten Privatinstituten wurde Lateinunterricht – im Gegensatz etwa zu Französisch – zu allen untersuchten Zeitpunkten äusserst selten angeboten. Lediglich der Bericht über das Freudweilersche Institut in Regensberg zeugt von Lateinunterricht.

Es wird rasch deutlich, dass Lateinunterricht vor allem ab dem letzten Untersuchungszeitpunkt 1834 mit dem Fokus auf den Erwerb höherer Bildung angeboten und besucht wurde. Es liegt daher auf der Hand, dass sich das Angebot vor allem an die Knaben richtete, da den Mädchen, abgesehen von der in den 1830er-Jahren in eine Mädchensekundarschule umgewandelte Töchterschule,

500 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Winterthur, A. a. 1.

501 Beschlüsse neue Organisation Lehranstalten, StAW, II B 30 k 6, S. 21, 41, 44.

502 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen vom December 1833 bis dahin 1834, StAZH, U 41e 1, S. 9; [S. n.], Schulwesen, S. 47.

503 Stapfer-Enquete, Antwort Deutsche Schule in der grösseren Stadt, BAR, B0 1471.

504 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1.

die höhere Bildung gänzlich vorenthalten blieb.[505] In diesen die höhere Bildung antizipierenden Lehrangeboten manifestiert sich wohl am deutlichsten eine Verschiebung hin zu neuen bürgerlichen Geschlechterrollen, welche sich seit dem 18. Jahrhundert verfestigt und bezüglich der Schulcurricula Virulenz entfaltet haben.[506] Eine solche curriculare Ungleichbehandlung von Mädchen und Knaben kannten die Landschulen nur bedingt. So wurde zwar festgestellt, dass in der nordwestlichen Hälfte des untersuchten Gebiets deutlich häufiger die Knaben als die Mädchen das Lesen von Handschriften, das Schreiben und das Rechnen erlernten, doch konnte dieser Unterschied für die protoindustriell geprägte südöstliche Hälfte nicht nachgewiesen werden.

2.8 Realien 1771, 1799 und 1834

Im Zürcher Unterrichtsgesetz von 1832[507] wurde Realbildung sehr breit gefasst und bezweckte die Aneignung von besonderen Kenntnissen und Fähigkeiten, welche auf die «Nützlichkeit und Selbständigkeit im bürgerlichen Leben» abzielten.[508] Abgegrenzt wurde sie vertikal gegen die Elementarbildung und horizontal gegen die Kunst- sowie die Religionsbildung.
Die Elementarbildung war die Grundlage, auf der die Realbildung aufbaute, und bestand aus den pestalozzischen Elementen Wort (Sprachlehre), Zahl (Zahlenlehre) und Form (Formenlehre)[509] sowie aus der «Bildung in den Ton-Elementen».
Die Kunstbildung sollte den Sinn für das Schöne auf dem Gebiet der Sprache wecken und praktischen Unterricht in Singen, Zeichnen und Schönschreiben umfassen.
Die Religionsbildung behandelte «biblische Geschichte im Auszug» und zielte darauf ab, «sittliche und religiöse Gefühle und Begriffe» als Vorbereitung auf den kirchlichen Religionsunterricht zu wecken und zu entwickeln.[510]

505 Erst im Dezember des Jahres 1874, nachdem Winterthur, Aarau, Bern, Neuenburg und die Waadt bereits Anstalten zur höheren Mädchenbildung eingerichtet hatten, genehmigte auch die Stadt Zürich die Vorlage der Stadtschulpflege, eine zweiklassige höhere Töchterschule einzurichten, welche an die vierte Klasse der Mädchensekundarschule anschloss. [S. n.], Schulwesen, S. 49.

506 Hauptzweck der Töchterschule war, «gute Haushälterinnen und solche Töchter zu erziehen, die mit jungen Gemütern wohl umzugehen wissen; damit die Anstalt nie in eine gelehrte Schule ausarte». Zitiert nach Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 23.

507 Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 313–368.

508 Protokoll der 2. Sektion des Erziehungsrates vom 19. Febrauar 1832, StAZH, UU 4.1, § 6 des Scherr'schen Entwurfes, zitiert nach Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 83.

509 Scherr, Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens, S. 7.

510 Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 314.

Die Realbildung umfasste die heterogenen Inhalte «Mündlicher Vortrag und schriftlicher Aufsatz mit Rücksicht auf deutsche Grammatik», «Rechnen auf's Geschäftsleben angewandt», «Formen- und Grössenlehre», «Das Wichtigste aus der vaterländischen Geschichte», «Erdbeschreibung und Staatseinrichtung», «Übersicht der gesammten Geographie», «genauere Kenntnisse der Geographie von Europa», «die merkwürdigsten Thatsachen aus der allgemeinen Geschichte» sowie «Belehrungen über Natur- und Erdkunde, mit Beziehung auf Landwirtschaft und Gewerbe».[511] Dies entsprach durchaus einem in der Zeit sehr breit verwendeten Realienbegriff, der in der Regel auf Lerninhalte verwies, welche als bedeutsam für angehende Handwerker, Kaufleute und Beamte galten. Dazu gehörten neben den auch in der heutigen Begrifflichkeit mit Realien bezeichneten Lerninhalten geschichtlicher, geografischer und naturkundlicher Art, etwa auch die Vermittlung technischer Fertigkeiten und Kenntnisse über die verschiedenen Gewerbearten, Mathematik, Physik, Himmelskunde sowie über den menschlichen Körper.[512]
Scherr, der Hauptautor des Unterrichtsgesetzes von 1832, verstand die Realien indes weniger als Sammelbegriff für bestimmte horizontal von anderen abgrenzbare Lerninhalte, sondern vielmehr vertikal abgrenzend als Bezeichnung eines auf der Elementarbildung aufbauenden und auf «Nützlichkeit und Selbständigkeit im bürgerlichen Leben» vorbereitenden Unterrichts. Im Rahmen der Realbildung wurden daher, wie etwa im Fall des schriftlichen Aufsatzes oder des auf das Geschäftsleben zielenden Rechnens, Inhalte behandelt, die der Sprachen- oder der Zahlenlehre zugeordnet werden könnten.
Die Realien nach heutigem Verständnis, also Geografie, Naturkunde und Geschichte, hätten nach Scherr hingegen überhaupt nicht Teil der Volksschulcurricula werden sollen. «Das Anhäufen von solchen Fächern» verursache bloss Lächerlichkeiten und nutzlosen Zeitaufwand.[513] Vielmehr sollten solche Inhalte etwa den Stoff für einen freien Vortrag im Rahmen der Sprachlehre darstellen, damit die Schulkinder so «das Wissenswürdigste auf eine bildende Weise» lernen könnten. Dazu sei ein Lesebuch, wie etwa der «Schweizerische Kinderfreund», ein ausreichendes Hilfsmittel. Lediglich für die Vaterlandsgeschichte wäre ein besonderes Lesebüchlein zu wünschen, das dem Muster der biblischen Geschichte nachempfunden wäre und vor allem auf das Leben bemerkenswerter Personen fokussiere. Daran könne «das Belehrende aus der Geschichte fasslicher und schöner bezeichnet werden […] als in blossen historischen Kompendien, die bloss nach Zahl und Namen die Ereignisse chronologisch andeuten».[514]

511 Ebd.
512 Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 11.
513 Scherr, Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens, S. 14.
514 Ebd.

Um in der vorliegenden Studie die einzelnen Lernbereiche über die drei besagten Zeitpunkte hinweg angemessen untersuchen zu können, muss der sowohl auf vertikale als auch auf horizontale Abgrenzung zielende Realienbegriff aufgebrochen werden. Dazu werden Inhalte, welche bereits auf der Elementarstufe unterrichtet wurden, den entsprechenden Lernbereichen zugeordnet. Vortragen, Aufsatzschreiben oder Grammatik werden so etwa den Bereichen Lesen und Schreiben, das auf das Geschäftsleben angewandte Rechnen wird dem Rechenunterricht zugeschlagen. Die Formen- und Grössenlehre liegt in einem überlappenden Bereich von Sprache, Rechnen und Musik, da sie gemäss Scherr für all diese Fächer vorbereitende Wirkung habe, und wird hier deshalb nicht separat betrachtet.
Diese Schärfung des Realienbegriffs erscheint insofern legitim, als die Stundentafeln, die Zielbeschreibungen sowie auch die Berichte über die Examensergebnisse vor allem der fachlichen Logik folgten und mit Begriffen wie etwa Geschichte, Geografie oder Naturkunde und kaum mit dem bildungstheoretisch aufgeladenen Sammelbegriff der Realien operierten.
In den curricularen Praktiken des 18. Jahrhunderts spielten die so gefassten Realien so gut wie keine Rolle. Einen regelrechten Siegeszug traten sie allerdings in den 1830er-Jahren an. 1834 gehörten sie an ungefähr drei Vierteln aller Schulorte zum Curriculum. Dabei wird gerade im Bereich der Realien der Versuch deutlich, die Curricula dezidiert im staatlichen Gefüge zu verankern. Es konkurrierten aber 1834 heterogene Deutungen, welche Wissensbestände zu diesem Zweck dienlich wären. Die dabei voneinander abweichenden Positionen können als Auseinandersetzung um die Frage gedeutet werden, inwiefern die Schule auf die Teilhabe am Staatswesen in unterschiedlichen Bereichen vorzubereiten habe. Dabei wurde etwa auf die Gefahr einer «klassenspezifischen» Ausrichtung der Lehrmittel hingewiesen, welche nur die mit Landwirtschaft beschäftigten oder nur die ein Gewerbe treibenden und nicht alle Bürger gleichermassen ansprächen.
Offizielle oder gar obligatorische Realienlehrmittel gab es bis 1834 keine und es wurde auf Lesebücher wie etwa den «Kinderfreund» zurückgegriffen. Im Geografieunterricht kamen zudem häufig Wandkarten zum Einsatz.
Die verschiedenen fachlich orientierten Lernbereiche der Realien waren in den Curricula ungleich vertreten. Weitaus am häufigsten wurden Geografie und Geschichte unterrichtet, darüber hinausgehende Angebote in Naturkunde, Naturgeschichte oder auch Staatskunde finden sich fast ausschliesslich in Städten oder an Sekundarschulen. Für alle Lernbereiche ist die Vermittlung von Wissen mit dem Ziel der Tugendbildung, aber auch der Einpflanzung von Vaterlandsliebe verbunden. Insbesondere die Naturgeschichte und die Naturkunde sollten das Wunder der göttlichen Schöpfung beleuchten. Der

Bezugspunkt war dabei stets ein doppelter: einerseits der Kanton Zürich und andererseits die «Schweiz»,[515] zu der man sich in patriotischen Kreisen bereits im 18. Jahrhundert zugehörig fühlte.[516] Damit wurden dezidiert auf Wissensvermittlung setzende Ziele mit solchen der patriotischen Tugendbildung verschränkt. Letztere bezog sich auf die Geschichte und auf die Landschaft des Vaterlandes gleichermassen.

2.8.1 Der Siegeszug der Realien zu Beginn des 19. Jahrhunderts

Während des 18. Jahrhunderts spielten Realien im Unterrichtsalltag der Zürcher Volksschulen also so gut wie keine Rolle. Dies mag insofern erstaunen, als die volksaufklärerischen Bestrebungen der Physikalischen und Naturforschenden Gesellschaft in den 1770er-Jahren in Zürich[517] wohl nicht zuletzt wegen der 1771/72 grassierenden Hungerkrise eine Blütezeit erlebten und mit ihren Reformbemühungen gerne auch bei der Jugend ansetzten. Einige der für

515 Die Bezeichnung «Schweiz» für den Staatenbund der 1830er-Jahre oder zumindest für das Gebiet seiner geografischen Ausdehnung ist ein Quellenbegriff. Siehe Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, StAZH, U 41e 1, oder Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen vom December 1833 bis dahin 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1.

516 Der Begriff «patriotisch» verweist in diesem Zusammenhang einerseits auf diejenigen Netzwerke der Gelehrtengesellschaften, welche in der Schweiz insbesondere in der Helvetischen Gesellschaft, aber auch in anderen aufklärerischen Sozietäten zusammenliefen und die sich auf unterschiedliche Arten für die Förderung des Gemeinwohls engagierten. Je nach Sozietät wurde das Gemeinnützige eher über ökonomische (etwa die Ökonomischen Gesellschaften) oder über moralische (etwa die Zürcher Moralische Gesellschaft) Anliegen zu befördern versucht. Patrioten nannten sich in der Eidgenossenschaft aber auch die Gegner einer absolutistisch-aristokratischen Herrschaftsform, die sich auf Aufklärung und Naturrecht beriefen. Während der helvetischen Zeit wurden die Befürworter einer grundlegenden Umgestaltung des Staatswesens als Patrioten bezeichnet. Sie waren überzeugte Zentralisten und Gegner des Föderalismus. Emil Erne: Art. «Patriotische Gesellschaften», Version vom 19. Oktober 2011, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16419.php, 27. April 2014; Lucas Chocomeli: Art. «Patrioten», Version vom 24. November 2009, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17370.php, 27. April 2014.

517 Anders als an vielen Orten wurden die Ökonomischen Patrioten in Zürich auch von der Regierung unterstützt und ihre Versuche, in der Wissenschaft gewonnene Erkenntnisse auf unterschiedlichem Wege unter das Volk zu bringen, haben ihnen grosse Beliebtheit eingebracht. Besonders populär waren die sogenannten Bauerngespräche, an welchen Delegationen aus Dörfern der Landschaft zu Versammlungen der Gesellschaft eingeladen wurden, an welchen auch Vertreter der Obrigkeit zugegen waren. Die Mitglieder der Gesellschaft erteilten den Abgeordneten aus den Dörfern jeweils auf die spezifischen wirtschaftlichen Verhältnisse ausgerichtete Ratschläge zur Verbesserung der Landwirtschaft. De Vincenti-Schwab, «Betet, arbeitet, sparet […]», S. 256; Stiefel, Das Wirken der ökonomischen Kommission.

die Aufsicht der Ortsschulen verantwortlichen Landpfarrer standen als Mitglieder oder als Korrespondenten mit volksaufklärerisch tätigen Sozietäten im Austausch.[518] Dennoch finden sich nur vereinzelt konkrete Hinweise auf die Verwendung volksaufklärerischer Schriften im Unterricht der Alltagsschulen. In Elgg[519] und in Hirslanden der Pfarrgemeinde Kreuz[520] gelangten diese laut den Antworten auf die Schulumfrage 1771 in der Alltagsschule tatsächlich zur Anwendung, während die Berichte aus Hombrechtikon[521] und Regensberg[522] lediglich anregten, die Schriften der Physikalischen Gesellschaft könnten als Lesestoff eingesetzt werden. Der Pfarrer in Marthalen schrieb ausserdem, die Schule dürfte sich noch positiver auf die Ökonomie auswirken, wenn ein ökonomischer Landkatechismus eingeführt würde, da die Jugendlichen mit diesem «mehr mit Verstand» lernen und sich dabei williger und freudiger zeigen würden und so auch Gott besser bewundern, anbeten und loben lernten.[523] In Turbenthal plante der Diakon eine Erweiterung des Schreibunterrichts über das Abschreiben der Vorzettel hinaus. Die Schulkinder sollten künftig Auszüge aus den Abhandlungen der Physikalischen Gesellschaft schreiben. Er meinte, diese eigneten sich besonders gut dazu, die «vornehmsten Regeln der Rechtschreibung» zu unterrichten.[524] Obwohl weitere Pfarrer ihre grundsätzliche Sympathie für die Bestrebungen, die Landwirtschaft über schulischen Unterricht effizienter zu gestalten, bekundeten, finden sich in den Berichten dieser Pfarrer keine Hinweise auf eine tatsächliche Umsetzung landwirtschaftlichen Unterrichts in der Alltagsschule. Entsprechend fällt auch die Antwort des Pfarrkapitels Wetzikon auf die Frage aus, ob die Schule dazu beitrage, die Bauernökonomie auf dem Land besser zu führen: Der Schulunterricht lehre «zuwenig Sachen […], die in der Landleüthen Lebens Art einen unmittelbahren […] Einfluss haben».[525]

518 Einige dieser Pfarrer trugen die Anliegen der Agrarreform auch nachweislich in ihre Gemeinden. So etwa Pfarrer Füssli in Veltheim, der mit vier Studenten «den akerunterricht und den akercatechismus» las, oder Pfarrer Kitt in Brütten, der berichtet, in seiner Gemeinde läsen junge Gesellen landwirtschaftliche Schriften und beteiligten sich mit eigenen Aufsätzen auch erfolgreich an Preisausschreiben der Naturforschenden Gesellschaft in Zürich. Auch Pfarrer Meyer in Pfungen pflegte regen Kontakt zur ökonomischen Kommission und äusserte sich 1773 ausführlich zur Landwirtschaftsreform. Berner, Vernunft und Christentum, S. 176.

519 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Elgg, B. b. 5.

520 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kreuz, B. b. 5.

521 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Hombrechtikon, B. b. 5.

522 Hier wird der Vorschlag, die Schriften der Physikalischen Gesellschaft zu lesen, allerdings nicht auf die Alltagsschule, sondern auf die Nachtschule bezogen gemacht. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensberg, C. 10.

523 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, C.

524 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal (Diakon), C. 1.

525 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Antwort des Kapitels Wetzikon, C. 10.

Von einem systematischen Unterricht in Ackerbau-, Gewerbekunde oder Realien im oben umrissenen Sinn kann 1771 also kaum gesprochen werden. 1799 finden sich schliesslich auch die verbalen Bekenntnisse dazu nicht mehr in den Berichten, was möglicherweise der unterschiedlichen Autorschaft der Antwortschreiben auf die beiden Schulumfragen zuzuschreiben ist. 1771/72 hatten die Pfarrer, 1799 aber die Schulmeister geantwortet. Vor Ort wurden geschichtliche, geografische oder naturkundliche Lerninhalte auch 1799 nur sehr selten unterrichtet.[526] Diese Praxis könnte einerseits auf unterschiedliches Wissen in Unterrichtspraktiken und Gelehrtendiskursen der Zeit hinweisen, wenn gemäss Hermann Schrand bereits seit Comenius' «Didactica Magna» (1657) dem Prinzip der Anschauung und der nächsten Umgebung des Kindes als Ausgangspunkt aller sachkundlichen Vorstellungen grosse Bedeutung zugemessen wurde,[527] sich dies aber für Zürich kaum in den Unterrichtspraktiken nachweisen lässt. Andererseits sind alle Curricula, welche Realien 1799 in irgendeiner Form aufgegriffen haben, im stadtzürcherischen Kontext zu verorten oder wiesen eine gewisse räumliche Nähe zu ihm auf. Es scheint sich zumindest teilweise zu bestätigen, was die Schulforschung in Anlehnung an entsprechende Konzepte der Stadtgeschichte bereits für andere Orte festgestellt hat: Die Stadt konnte ein Zentrum der Innovation sein, von dem aus ein neues Element in Zirkulation gebracht wurde.[528] Diesen Befund wieder etwas relativierend muss allerdings angeführt werden, dass nicht alle städtischen Curricula Elemente der Realien aufwiesen und dass sich mit Küsnacht und Uster zwei nichtstadtzürcherische Schulorte in ihren Curricula mitunter am deutlichsten mit Realien beschäftigten. In Küsnacht wurden «Erklärungen aus der Natur-Geschichte» vermittelt,[529] in Kirchuster erhielten die Kinder «Unterricht in den Landkarten und Geometrie Kunst».[530] In Fluntern wurden

526 Sechs Antwortschreiben auf die 1799er-Umfrage enthalten Hinweise auf Realienunterricht. Es sind diejenigen aus Küsnacht, Kirchuster, Fluntern, der Hausschule von Hirschgartner, der deutschen Schule in der grösseren Stadt und natürlich der Kunstschule. Stapfer-Enquete, BAR, B0 1421, BAR, B0 1471; Ernst, Die Kunstschule in Zürich.

527 Schrand, Geschichte der Geographie, S. 77. Später hätten sich andere Gelehrte, wie etwa Diesterweg, zur Methode Pestalozzis bekannt, die ebenfalls die Prinzipien der Anschauung und der Selbsttätigkeit betont habe. Das Auseinanderklaffen des Gelehrtendiskurses und der vor Ort gelebten Unterrichtspraktiken werde, so Schrand, gar noch stärker akzentuiert durch die Tatsache, dass Pestalozzi selbst seine Forderungen in der praktischen Unterrichtsarbeit nicht umgesetzt habe. Vielmehr habe er dort formal-verbalistisches Auswendiglernen topografischer Fakten und Zahlen verlangt. Schrand, Geschichte der Geographie, S. 81. Für einen kurzen Überblick zur Methode Pestalozzis siehe Daniel Tröhler: Johann Heinrich Pestalozzi, Bern 2008, S. 60–63.

528 So etwa für die Entstehung von Schullandschaften Jakob, Spätmittelalterliche Schullandschaften.

529 Stapfer-Enquete, Antwort aus Küsnacht, BAR, B0 1421.

530 Stapfer-Enquete, Antwort aus Kirchuster, BAR, B0 1421.

die Kinder ausserdem «in den Stand gesezt […], die Geseze deütlich und recht zu verstehen», indem die Fremdwörter, welche in den Gesetzen vorkommen, erklärt wurden. Zudem lernten sie «Briefe aufsezen».[531] In Küsnacht erwähnte der Schulmeister Heinrich Alder, er finde Vergnügen an nützlicher Lektüre und unterrichte junge Leute auch abends noch privat. Alder kann als sehr engagierter Schulmeister beschrieben werden, zumal er angibt, seine Beschäftigung sei «vornehmlich, seinem Beruf ein Genügen zuthun».[532] Aus den Antwortschreiben aus Kirchuster und Fluntern, die zwar optisch beide sehr sauber und schön daherkommen, lässt sich indes kein besonderes Engagement der Schulmeister herauslesen. Wenn realistische Lerninhalte in der Schule gelehrt wurden, dürfte dies immer in Übereinstimmung mit dem lokalen Wissen über Schule erfolgt sein, zumal Proteste gegen unliebsame Neuerungen in den Schulgenossenschaften in der Regel nicht ausblieben.

Die Stadtzürcher Hausschule von Schulmeister Hirschgartner in der Gemeinde Sankt Peter, eine Schule der untersten Stufe, wartete als einzige der Hausschulen mit einer langen Liste von Lehrmitteln auf, welche Lerninhalte transportierten, die den Realien, insbesondere einer tugendbildenden Staatskunde zuzuordnen sind. Darunter finden sich neben Kalendern und anderen Schriften auch zwei Verfassungskatechismen. Dieser umfassende Katalog sei an dieser Stelle vollumfänglich wiedergegeben: «Des Feddersen Beyspiele der Weisheit und Tugend aus der Geschichte»,[533] «Des Kurzen und leichtfass-

531 Stapfer-Enquete, Antwort aus Fluntern, BAR, B0 1471.

532 Stapfer-Enquete, Antwort aus Küsnacht, BAR, B0 1421.

533 Jakob Friedrich Feddersen: Beyspiele der Weisheit und Tugend aus der Geschichte, mit Erinnerungen für Kinder, Halle 1780. Feddersen verfolgte mit diesem Werk das Ziel, ein kindgerechtes Werk zu verfassen, welches Kenntnis vom Wahren und Falschen, vom Guten und Bösen vermittelte, indem es entsprechende Exempel darstellt. Bei den Kindern sollten so Empfindungen von Frömmigkeit, Wahrheit und Menschenliebe geweckt werden. Das Inhaltsverzeichnis der ersten Ausgabe von 1777 liest sich wie ein eigentlicher Tugendkatalog: Ernsthaftigkeit, Andenken an Gott, Selbsterkenntnis, Weisheit, Solon; der Jüngling, der seinen Fehler erkannte und sich besserte; kluger Umgang alter und junger Leute, Beispiele der Mässigkeit, Sparsamkeit, Beispiele der Genügsamkeit, die Verschwiegenheit, Bedachtsamkeit; ein Weiser sieht nicht auf Schönheit und Kleider, sondern auf Tugend und Verstand; Beispiele des Fleisses, die Selbstprüfung; Liebe zur Wahrheit und freimütiges Geständnis derselben; Mut und Herzhaftigkeit, die standhafte Erduldung körperlicher Schmerzen und Beschwerden, ehrliche Kinder, Beispiele ehrlicher Leute, die Wahrheitsliebe und das Worthalten, Beispiele gutherziger Kinder und junger Leute, Lied eines gutherzigen Jünglings, Beispiele gutherziger älterer Leute, brüderliche Liebe, Beispiele der Demut und Bescheidenheit, Beispiele der Dankbarkeit, Danklied junger Christen, Beispiele der Freundschaft, Sanftmut und Liebe gegen Feinde, der fromme Vorsatz. Die zweite Sammlung fasste die Exempelgeschichten, welche sich oft an Biografien berühmter Männer anlehnten, zu Gruppen, wie etwa «Verständige fromme Kinder und junge Leute» oder «Beyspiele kindlicher Liebe» und «Beyspiele der Menschenliebe», zusammen. Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 93 f.

lichen Unterrichts über die helvetische Staatsverfassung»[534] und «Des Meisters Lehrmeister über die Verfassung des untheilbaren helvetischen Freystaates»,[535] «Des Ejusdem Helvetischen Kalenders»,[536] «Des fränkischen Cabinets-Kalenders» und die «Landschulbibliothek».[537] Weiter würden kurze Sätze aus der Naturgeschichte und etwas über die Kantone und Distrikte unterrichtet sowie ein Wörterbuch konsultiert, das Fremdwörter, die in den zeitgenössischen Zeitungen sowie im «Republikaner» und im «Volksblatt» vorkämen, erläuterte.[538] Wie umfassend diese Werke im Unterricht tatsächlich eingesetzt wurden, muss an dieser Stelle offenbleiben. Es ist allerdings zu bezweifeln, dass angesichts der sehr jungen Schülerschaft an einer Hausschule eine eingehende Beschäftigung mit entsprechenden Inhalten möglich war. Vielmehr dürfte sich der Unterricht damit auf einige wenige Schulkinder beschränkt und eher einer Liebhaberei des Schulmeisters entsprochen haben.[539]

Während diejenige von Schulmeister Hirschgartner die einzige der sieben Hausschulen mit nachgewiesenen realistischen Lerninhalten war, gehörten die Realien für die weiteren, an die Hausschulen anschliessenden Stadtschulen Zürichs 1799 mindestens ansatzweise zu den üblichen Lerninhalten. So wurde an der deutschen Schule der grösseren Stadt[540] etwas Naturlehre betrieben, während die Knaben an der Kunstschule in Naturgeschichte unterrichtet wurden.[541]

Von einer breiten Etablierung realistischer Lerninhalte in den Volksschulcurricula kann bis zum Ende des 18. Jahrhunderts dennoch nicht die Rede sein.[542] Auch die Schulgesetze der Mediation sahen davon ab, den Katalog der

534 Franz Joseph Gassmann: Kurzer leichtfasslicher Unterricht über die helvetische Staatsverfassung, in verschiedenen Gesprächen zwischen einem Patrioten und einem Antipatrioten, Solothurn 1798.

535 Dabei muss es sich um das folgende Werk handeln: Leonhard Meister: Lehrmeister über die Verfassung des untheilbaren helvetischen Freistaats, Zürich 1798.

536 Leonhard Meister: Helvetischer Kalender auf das Jahr 1799. Nebst der Geschichte, der Eintheilung und dem Regierungs-Etat der untheilbar vereinigten Kantone vom J. 1789 bis zum Herbstmonat 1798, Zürich 1798.

537 Landschulbibliothek, oder Handbuch für Schullehrer auf dem Lande, Berlin 1779–1790.

538 Für die gesamte Liste der verwendeten Lehrmittel vgl. Stapfer-Enquete, Antwort 1. Hausschule St. Peter, BAR, B0 1471.

539 Hirschgartner schreibt in seiner Antwort auf die Schulumfrage selbst, er hätte eigentlich ein Studium absolvieren wollen, sei aber von Krankheiten daran gehindert worden. Er war nach eigener Aussage Autor der zehnbändigen «Stemmatologia Thuricensis» und verfasste verschiedene kleine Gedichte für die Schuljugend. Stapfer-Enquete, Antwort 1. Hausschule St. Peter, BAR, B0 1471.

540 Als Grosse Stadtseite wurde das rechte Limmatufer bezeichnet.

541 Stapfer-Enquete, Antwort Deutsche Schule in der grösseren Stadt, BAR, B0 1471; Ernst, Die Kunstschule in Zürich.

542 Zu diesem Schluss gelangte auch Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 31.

Unterrichtsgegenstände zu erweitern und Realien in die Curricula aufzunehmen. Vielmehr wurde lange vor einem Vielwissen, das doch bloss Halbwissen wäre, gewarnt.[543] Dieser Vorbehalt wurde erst in den 1830er-Jahren teilweise entkräftet und damit der Realienunterricht in das Schulgesetz aufgenommen. Angesichts seiner raschen und weiten Verbreitung bis 1834 kann von einem regelrechten Siegeszug der Realien gesprochen werden kann. 1834/35 wiesen bereits 73% der Curricula[544] Realienunterricht in mindestens einem fachlichen Bereich auf, während umgekehrt nur gerade 27% der Curricula[545] nachweislich keine Realfächer abdeckten. Das ist eine enorme Steigerung gegenüber den beiden im ausgehenden 18. Jahrhundert liegenden Untersuchungszeitpunkten, als nur an einzelnen, meist städtischen sowie an räumlich oder in ihrer kulturellen Orientierung stadtnahen Schulen Realienunterricht angeboten wurde.

Diese rasche Verbreitung des Realienunterrichts muss zwar zweifelsohne im Zusammenhang mit dem neuen Schulgesetz gesehen werden, das den Realienunterricht erstmals vorschrieb. Dass Elemente des Schulgesetzes auch zur Umsetzung vor Ort gelangten, war indes auch nach 1831 nicht selbstverständlich. Dies zeigen die Berichte der zu Beginn der 1830er-Jahre neu geschaffenen Schulpflegen in vielerlei Hinsicht auf. Zuweilen waren es die Schulbehörden selbst, welche Neuerungen aufgrund fehlender Akzeptanz als in ihren Gemeinden nicht umsetzbar bezeichneten und zurückwiesen.[546]

In vielen, insbesondere in den ländlichen Berichten wird zwar deutlich, dass die Lernerfolge der Schulkinder in den Realien teilweise äusserst bescheiden waren und stark vom Schulmeister, seinen Kenntnissen und Fähigkeiten, aber auch von den verfügbaren Lehrmitteln abhingen.[547] Nichtsdestotrotz stellt die Tatsache, dass der Realienunterricht an so vielen Schulen aufgenommen und auch tatsächlich in Examen abgeprüft worden ist, eine gegenüber dem Ancien Régime bemerkenswerte Veränderung der lokalen Schulpraktiken dar.

Wie sich diese Veränderung im Stichjahr 1834 über das untersuchte Gebiet verteilte, zeigt die Karte 9.[548] Flächendeckend eingeführt wurden die Realien

543 MANTEL, Die zürcherische Volksschule, S. 59.

544 72,7% (205, n = 282).

545 27,3% (77, n = 282).

546 DE VINCENTI/GRUBE/ROSENMUND, Öffentliche Schulaufsicht.

547 Auch Pietro Scandolas Konsultation der Berner Schulinspektoratsberichte gelangt für den Geschichtsunterricht zum Schluss, noch bis 1956 habe eine systematische und kontinuierliche Unterweisung die Ausnahme dargestellt. Dennoch hätten wohl einzelne Kapitel der gängigen Lese- und Geschichtsbücher dem Leseunterricht gedient und die Lehrer Geschichten aus der Vergangenheit der Eidgenossenschaft erzählt. SCANDOLA, «Schule und Vaterland», Bd. 1, S. 303.

548 Die Angaben wurden in folgende Kategorien eingeteilt: 1: Realienunterricht fand statt; 2: Realienunterricht fand nicht statt; 3: keine Angaben.

in den Städten Zürich und Winterthur, entlang der beiden Zürichseeufer und, mit ein paar wenigen Ausnahmen an seinen Rändern, im Bezirk Hinwil, sodass es für diese Gebiete naheliegt, von einem Konsens hinsichtlich der Aufnahme von realistischen Inhalten in die Curricula auszugehen. Nicht so in den anderen südöstlich gelegenen Bezirken, etwa in Uster, wo trotz der Schule in Kirchuster, welche bereits 1799 Unterricht anhand von Landkarten angeboten hatte, weniger als die Hälfte der Curricula Realienunterricht enthielten (13 von 30). Auch im Bezirk Knonau sowie in den mittleren Übergangsgebieten finden sich Curricula mit und ohne Realienunterricht durchmischt. Doch auch in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsraums waren die Realien im Bezirk Bülach mit einer einzigen Ausnahme (Opfikon) flächendeckend eingeführt, allerdings sind die Angaben viel weniger vollständig als für die südöstliche Hälfte.[549] Dass diese fast flächendeckende Einführung in einem Bezirk erfolgte, in dem die zuständige Bezirksschulpflege mit einer Ausnahme, die Hofbewohner in Eggetschwil der Pfarrei Kloten, allen Schulgenossenschaften attestierte, sie zeichneten sich durch Eifer und Leistung für das Schulwesen aus und dies mit vielerlei Beispielen, wie etwa der Errichtung einer Mädchenarbeitsschule in Eglisau, Schulhausbauten, Erhöhungen der Lehrerbesoldung oder der Errichtung einer Freischule belegte, dürfte kaum dem Zufall geschuldet sein.[550]

Fragt man danach, welche fachlichen Bereiche der Realien unterrichtet wurden, steht gerade der hinsichtlich der Einführung der Realien heterogene Bezirk Uster sehr homogen da. Wenn die Curricula realistische Inhalte aufwiesen, war dies immer Geografie allein. Demgegenüber ist etwa der Bezirk Andelfingen sehr vielfältig, was die angebotenen Kombinationen angeht.

Mehr als zwei Bereiche der Realien kombinierten vor allem Schulen in den Städten Zürich und Winterthur sowie Privat- und Sekundarschulen. Zusätzlich findet sich die Kombination von mehr als zwei realistischen Lernbereichen auch in einigen Alltagsschulen ausserhalb dieser grossen Städte. In der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets sind dies mit Elgg, Feuerthalen, Höngg und Regensdorf allerdings wiederum Curricula in oder in der Nähe von Städten, Städtchen und Marktorten, mit Henggart und Dachsleren sind aber auch zwei dezidiert ländliche Schulorte vertreten. In der südöstlichen

549 Von 35 Schulorten im Bezirk Bülach liegen bloss zu 21 Angaben über den Realienunterricht vor, im Bezirk Hinwil hingegen fehlen die Angaben nur gerade zu drei der insgesamt 51 Schulorte. Dies ist möglicherweise wiederum den unterschiedlich gut etablierten neuen Schulbehörden geschuldet, welche die Visitationen durchzuführen und die Berichte zu verfassen hatten.

550 Bericht der Bezirksschulpflege Bülach an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1835, StAZH, U 30a 1.

Hälfte führten Curricula in den Orten Stäfa, Küsnacht und Rüschlikon entlang des Zürichseeufers sowie in Hausen, Maschwanden, Äugst, Äugsterthal und Uitikon im Bezirk Knonau mehr als zwei realistische Lerninhalte in Kombination.[551] Es erscheint plausibel, dass die Realien als stark die neuen legislativen Normen repräsentierende Lerninhalte an den in der Tradition der Verfassungsbewegung des Ancien Régime stehenden Schulorten besonderen Anklang fanden.[552] In Äugsterthal dürfte zudem der Schulverweser[553] Hürlimann, aufbauend auf der Vorarbeit seines Vorgängers, der die «Schule aus dem Kot gezogen» habe, eine entscheidende Rolle gespielt haben. Hürlimann habe sich durch seinen Fleiss und durch seine Bescheidenheit die «Liebe der Alten und Kinder» sowie die Zuneigung der Schulbehörden erworben.[554]

2.8.2 Wissensvermittlung, Tugendbildung und Einpflanzung von (Vater-)Landsliebe. Zielsetzungen und inhaltliche Ausrichtungen des Realienunterrichts

Die verschiedenen fachlich orientierten Lernbereiche der Realien waren in den Curricula nicht gleichmässig vertreten. Weitaus am häufigsten wurden Geografie und Geschichte unterrichtet, darüber hinausgehende Angebote in Naturkunde, Naturgeschichte oder auch Staatskunde finden sich, wie oben aufgezeigt, häufig an städtischen oder an Privat- und Sekundarschulen. Für alle Lernbereiche war die Vermittlung von Wissen im Sinn von inhaltlichen Kenntnissen mit dem Ziel der Tugendbildung, aber auch der Vermittlung von Vaterlandsliebe verbunden. Die göttliche Schöpfung sollte dabei als Wunder begriffen und bestaunt werden.

551 Die Schulen, welche mehr als zwei realistische Inhalte in ihren Curricula führten, waren insgesamt folgende: Stäfa, Küsnacht, Rüschlikon, Hausen, Maschwanden, Äugst, Äugsterthal, Uitikon, Feuerthalen, Henggart, die Stadtschulen in Winterthur, Elgg, Sekundarschule Elgg, Sekundarschule Wetzikon, Sekundarschule Wald, Höngg, Sekundarschule Oberengstringen, Regensdorf, das Freudweilersche Institut in Regensberg, Dachsleren, Sekundarschule Schöfflisdorf und in Zürich die Knaben-, die Industrieschule sowie die Mädchensekundarschule.

552 Die Seegemeinden, das südöstlich gelegene Oberland sowie das Knonauer Amt gelten als stark in die Verfassungsbewegung involviert, im Oberland und insbesondere in den Seegemeinden wurde diese auch mit den Lesegesellschaften in Verbindung gebracht. Solche gab es zwar im Knonauer Amt nicht, doch wurden enge Netzwerke der dortigen Patrioten nachgewiesen, sodass das Argument auch für dieses Gebiet plausibel erscheint. Brändli, Umbruch, S. 67; Brändli, Handel hinter dem Albis, S. 229.

553 Dem Schulverweser fehlte im Gegensatz zum Lehrer eine definitive Anstellung durch die Gemeinde.

554 Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1835, StAZH, U 30a 1.

In den lokalen Schulpraktiken waren die verschiedenen Bereiche der Realien meist weder klar voneinander abgetrennt noch in gleichem Masse präsent. So wurden etwa geografische Lerninhalte viel häufiger unterrichtet als naturkundliche. Beinahe 90%[555] der Curricula mit näher spezifiziertem Realienunterricht, beinhalteten Geografie, Erdkunde oder Erdbeschreibung.[556] Geografie war somit die häufigste fachliche Ausrichtung des Realienunterrichts. Am zweithäufigsten, nämlich in knapp 65%[557] der Curricula mit näher spezifiziertem Realienunterricht wurde Geschichte unterrichtet, oftmals in Kombination mit Geografie.[558] Deutlich seltener, nur gerade bei knapp 20%[559] der Curricula mit näher spezifiziertem Realienunterricht, wurden Naturkunde und Naturgeschichte angeboten. Staats- oder Verfassungskunde wurde gar nur an der Schule in Uitikon und an den beiden Sekundarschulen Oberengstringen und Schöfflisdorf gelehrt.[560] Wenn also Realien ins Curriculum aufgenommen wurden, begann man meist mit Geografie und/oder Geschichte. Erst anschliessend wurden in der Regel Lerninhalte aus weiteren fachlichen Kontexten hinzugezogen. Daher wurden sowohl Naturkunde als auch Staatskunde meist nur dort unterrichtet, wo Geografie und Geschichte bereits feste Bestandteile des Curriculums waren. Die einzige diesbezügliche Ausnahme stellte die Sekundarschule Eglisau dar. Dort wurde aus dem Bereich der Realien nur Naturlehre unterrichtet.[561]

Eine Auswertung der Unterrichtsziele zunächst für die Bereiche Geografie und Geschichte, anschliessend auch für Naturkunde und Naturgeschichte in der Berichterstattung der Schulaufsicht soll im Folgenden die konkreten Inhalte dieser fachlich unterschiedlich zu verortenden Lernbereiche erhellen.[562]

555 89% (137, n = 154).

556 Im Folgenden einheitlich mit Geografie bezeichnet.

557 64,3% (99, n = 154).

558 Zu den Kombinationen von Geschichte und Geografie: Am häufigsten wurden Geografie und Geschichte in der Zweierkombination angeboten (56-mal), fast gleich häufig fand sich die Geografie alleine (52-mal). Die Dreierkombination von Geografie, Geschichte und Naturkunde wurde bereits nur noch 24-mal angeboten, gefolgt von Geschichte, welche alleine an sechzehn Schulen auftrat. Eine Viererkombination von Geschichte, Geografie, Naturkunde und Staatskunde gab es bloss zweimal, die Dreierkombination Geschichte, Geografie und Staatskunde nur einmal.

559 18,8% (29, n = 154).

560 Dies unter den Bezeichnungen «Staatseinrichtung des Cantons», «Staatseinrichtungen» und «Staatskunde». Bericht der Bezirksschulpflege Zürich an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1; Sekundarschulen im Bezirk Zürich, Engstringen 1835, StAZH, U 54.1, und Sekundarschulen im Bezirk Regensberg, Schöfflisdorf 1835, StAZH, U 51.1.

561 Bericht der Bezirksschulpflege Bülach an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1833, StAZH, U 30a 1.

562 Ein analoges Vorgehen für den Bereich der Staatskunde hat sich nicht angeboten, wurde diese doch 1834 kaum unterrichtet und nur gerade in den Berichten über die Sekundarschulen

Geografie und Geschichte

Der Bericht über die Mädchenschule in Winterthur umreisst das Ziel des Geografieunterrichts folgendermassen: «Dieses Fach bezweckt im Allgemeinen, die Schülerinnen in so weit über die Erde und ihre Bewohner zu belehren, als es für jeden Menschen wissenswerth und nützlich ist, im besondern aber, durch eine genaue Kenntniss unsers Vaterlandes, ihnen Liebe zu demselben einzupflanzen.»[563] Es ging also um die Vermittlung geografischen Wissens, von dem man erwartete, es diene der Förderung der Vaterlandsliebe bei der Jugend. Sehr ähnlich gelagert waren die entsprechenden Lernziele an der deutsche Schule ebenfalls in Winterthur: «Der Zweck der Geografie und Geschichte geht dahin: den Schüler mit der Erde so bekannt zu machen, dass er sich nicht bloss örtlich auf derselben zu orientieren wisse, sondern auf einen Standpunkt gehoben werde, von welchem er das Denkwürdigste aus der Länder- und Völkerkunde mit unbefangenem Gemüth betrachtet, und das Wahre, Gute und Schöne mit Begeisterung erfasst.»[564] Diesem Zweck diente eine Übersicht über die Erde mit besonderer Berücksichtigung von Europa. Darauf folgte ein Schwerpunkt in vaterländischer Geografie und Geschichte, welcher darauf abzielte, bei den Schulkindern «das Vertrauen auf Gott zu stärken, bürgerliche Tugenden, edlen Gemeinsinn und Vaterlandsliebe in ihnen zu wecken».[565] Der austretende Schüler solle das Eigentümliche des Landes und seiner Bewohner im Allgemeinen und Besonderen kennen und aus der Geschichte vergangener Zeiten die Gegenwart und ihre Bedürfnisse richtig beurteilen lernen.[566] Dazu schritt die deutsche Schule in Winterthur vom Globalen zum Lokalen fort.

Gerade in umgekehrter Ordnung setzte die Zürcher Knabenschule ihren Geografieunterricht beim Lokalen an, um den Horizont anschliessend zunächst zum Rest der Schweiz und anschliessend auch nach Europa zu öffnen: In der ersten Realklasse wurde entsprechend der Kanton Zürich behandelt, anschliessend andere Kantone der Schweiz sowie Gebirgszüge und Flussgebiete. Die zweite Realklasse widmete sich der natürlichen Beschaffenheit

Oberengstringen und Schöfflisdorf erwähnt. Ersterer hält fest, Staatseinrichtung werde gelehrt, und «zwar auf eine aufregende Weise, zuerst die verschiedenen Regierungsformen durchführend: a) Monarchie b) Republik a.1) absolute 2) institutionelle b 1) republ. aristocratische 2 democratisch & s. w.». Jahresberichte der Bezirksschulpflege über die während 3 Jahren in Oberengstringen bestandene Sekundarschule, entnommen aus den von dortiger Sekundarschulpflege und den Visitatoren eingegangenen Examenberichten. Bericht von Schuljahr (1/2) 1835, StAZH, U 54.1.

563 Beschlüsse des hiesigen Schulrathes über die drey Gutachten des Lehrer-Convents, betreffend die neue Organisation der drey verschiedenen öffentlichen Lehranstalten, Winterthur 1833 [gedruckt, Ziegler'sche Buchdruckerei], StAW, II B 30 k 6, S. 10.

564 Beschlüsse neue Organisation Lehranstalten, StAW, II B 30 k 6.

565 Ebd.

566 Ebd.

des Bodens, wiederum den Gebirgszügen und Flussgebieten, diesmal aber mit gesamtschweizerischem Fokus, sowie dem Klima und der Fruchtbarkeit.[567] Inhaltlich ganz ähnlich ausgerichtet waren die Curricula der Stadtzürcher Mädchenschulen, sodass hinsichtlich des Geografieunterrichts keine grundlegenden Unterschiede zu den Knabenschulen festgestellt werden konnten: Der Geografieunterricht begann in der zweiten und dritten Realklasse mit dem Kanton Zürich, um sich anschliessend der allgemeinen Schweizer Geografie und den Kantonen entlang der ersten Alpenkette zu widmen.[568] In der Sekundarschule schliesslich streiften die Mädchen zunächst noch einmal die Schweizer Geografie und stiessen dann zur allgemeinen Geografie vor. In der zweiten Klasse wurde neben mathematischer Geografie auch die Darstellung Europas mit Schwerpunkt Deutschland behandelt und in der dritten schliesslich Asien und Afrika. Gemäss dem Schulbericht von 1834 sollte im Folgejahr sogar eine vierte Klasse eröffnet werden, welche dann auch die anderen Erdteile behandeln würde.[569]
Auf der Landschaft fokussierte der Geografieunterricht im Gegensatz zum breiteren Themenspektrum der Stadtschulen mehrheitlich den Kanton Zürich oder die Schweiz. Europäische, globale und auch historische Geografie («alte Geographie») wurden seltener behandelt. Dennoch wurde etwa in Stäfa, Rüschlikon und Mettmenstetten Europa oder im Geschichtsunterricht auch die Welt thematisiert.[570] Geografieunterricht beinhaltete an den meisten Landschulen jedoch vor allem das Aufzählen, Benennen und Lokalisieren auf Karten von Grenzen, Flüssen und Orten, zuweilen auch von Bergen und Einwohnerzahlen.[571] Ein Visitator empörte sich bei seinem Besuch der Schule Limberg, lediglich zwei Knaben wüssten die Grenzen des Kantons Zürich und die Flüsse mit ihren Ein- und Ausmündungen genau anzugeben. Seine Empörung deutet darauf hin, dass dies an anderen Schulen durchaus geleistet wurde und das demnach zum etablierten Schulwissen gehörte.[572]
Der Unterricht in Geschichte setzte leicht andere Akzente und war mehr noch als der Geografieunterricht der Schweiz gewidmet. Die verwendeten

567 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, StAZH, U 41e 1.
568 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen vom December 1833 bis dahin 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1.
569 Ebd.
570 Berichte der Bezirksschulpflegen Meilen, Horgen und Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
571 So etwa der Eintrag zu Oberglatt im Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
572 Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

Lehrmittel legen mehrheitlich nahe, dass er grundsätzlich darauf abzielte, die Gegenwart als Kulminationspunkt einer historischen Entwicklung zu deuten. Für die Mädchenschule in Winterthur wurde dies gar explizit als Unterrichtsziel formuliert: Es sollten «Kenntniss der Hauptbegebenheiten aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte, mit steter Hinsicht auf die immer fortschreitende Entwicklung und Ausbildung des menschlichen Geschlechts, bis auf die Gegenwart» erworben werden.[573] Wie der Geografieunterricht sollte sich auch der Geschichtsunterricht günstig auf Moral und Tugend der Jugend auswirken und die Schulkinder mit dem Vaterland loyalisieren. Dies wurde etwa über die Erinnerung an wenige als vorbildlich geltende Persönlichkeiten zu erwirken versucht.[574] So begann der Geschichtsunterricht an der Zürcher Knabenschule in der ersten Realklasse mit den Hauptbegebenheiten und «ausgezeichnete[n]» Charakteren der Schweizer Geschichte, «theils zur wissenschaftlichen Belehrung, theils zur Werbung und Belebung des moralischen Gefühls». Wissensvermittlung und die Ausbildung einer gewünschten moralischen Haltung wurden gleichsam als doppeltes Ziel formuliert. Zur Abwechslung wurden besonders lehrreiche Erzählungen aus der alten Geschichte herangezogen. In der zweiten Realklasse lag der Schwerpunkt erneut auf der Schweiz, indem die «Geschichte des Vaterlandes» im zusammenhängenden, freien Vortrag, «von den frühesten Zeiten an, jedoch mit leiser Berührung des Dunkeln und Zweifelhaften, dagegen mit Hervorhebung des Ausgemachten und Interessanten, behandelt» wurde. Die alte und die «mittlere», also mittelalterliche Geschichte wurden chronologisch durchgenommen und die als wichtig erachteten Momente auswendig gelernt.[575] Wiederum ähnlich scheint der Geschichtsunterricht an der Mädchenschulen der Stadt Zürich konzipiert gewesen zu sein. Er begann in der zweiten Realklasse mit Erzählungen aus der Schweizer Geschichte, welche chronologisch bis zu den burgundischen Kriegen behandelt wurden. Die dritte Realklasse setzte die Chronologie bis zu den mailändischen Feldzügen fort.[576] Die thematisch-chronologische Ordnung der Lerninhalte wurde zunächst auch in der an die Mädchenschule anschliessenden Sekundarschule beibehalten, wo die Schülerinnen in der ersten Klasse bis zur Reformation vorstiessen, um sich in der zweiten dann jedoch der allgemeinen

573 Beschlüsse neue Organisation Lehranstalten, StAW, II B 30 k 6.

574 Auch Scandola hält für die von ihm untersuchten Lehrmittel fest, sie stellten die Taten der Väter in der Absicht dar, die Jugend zu veredeln und zur Nachahmung sowie zur selbstlosen Aufopferung für das Vaterland anzuspornen. SCANDOLA, «Schule und Vaterland», Bd. 1, S. 433.

575 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, StAZH, U 41e 1.

576 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen vom December 1833 bis dahin 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1.

und der alten Geschichte zu widmen. Die dritte Klasse sah die Fortsetzung der alten Geschichte und dann die Behandlung der «mittleren» Geschichte vor.[577] Insgesamt wurden mit dem Geschichts- und Geografieunterricht jeweils ähnliche Ziele verfolgt. Wissensvermittlung und Ausbildung einer tugendhaft-moralischen Haltung, aber auch die Einpflanzung von Vaterlandsliebe in die jugendlichen Gemüter wurden in den Lernzielen und -inhalten der Geografie und der Geschichte an allen Schulen verschränkt. Gemeinschaftsstiftende sittlich-moralische Erziehungselemente erhielten so mit der Einführung der Realien ein neues Unterrichtsgefäss und eine weiterhin christliche, doch nun zusätzlich staatlich-republikanische Ausrichtung. In diesem Sinn können die tugenderzieherischen Elemente der 1830er-Jahre als eine Transposition der ehemals vornehmlich im Leseunterricht vermittelten sittlich-religiösen Erziehungselemente der älteren Curricula gedeutet werden, welche die Schulkinder auf die Teilhabe nicht nur an einer christlich-kirchlichen, sondern auch an einer christlich-staatlichen Gemeinschaft vorbereiten sollten.
Der neben der Wissensvermittlung stark auch auf Tugendbildung ausgerichtete Geschichts- und Geografieunterricht entsprach dem im Unterrichtsgesetz von 1832 neu formulierten Beschulungszweck, gemäss dem sowohl kollektiver Gemeinsinn als auch individuell sittlich-moralisches Verhalten geschult werden sollten.[578] Bürger- und Menschenbildung waren allerdings keine Erfindung des 19. Jahrhunderts. Der Patriotismus galt bereits den Patrioten des 18. Jahrhunderts als die Haupttugend des Republikaners und führte in ihrer Lesart notwendigerweise zur angestrebten Glückseligkeit. Durch das Vorbild der alten Schweizer sollte der Jugend der Weg zur ursprünglichen, republikanischen Tugend geebnet und damit die Vaterlandsliebe angefacht werden.[579]
In den Unterrichtspraktiken der 1830er-Jahre war der Bezugspunkt der Vaterlandsliebe stets ein doppelter. Zum einen der weiter zu etablierende, 1803 auf dem Herrschaftsgebiet der Stadt Zürich im Zuge der föderalistischen Mediationsverfassung gegründete Kanton Zürich und zum andern

577 Ebd.
578 Scherr hatte in seinen «Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens» selbst formuliert, die Kinder sollten zu «moralisch guten und bürgerlich brauchbaren» Menschen gebildet werden. Im Entwurf zum Unterrichtsgesetz von 1832 schlug er vor, die Volksschule solle die Kinder aller Volksklassen zu «geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich guten Menschen» bilden. Im tatsächlich verabschiedeten Unterrichtsgesetz wurde schliesslich zusätzlich zur Menschen- und Bürgerbildung auch ein religiöses Bildungsziel explizit und separat ausgewiesen: Demnach solle die Schule «Kinder aller Volksclassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen» bilden. SCHERR, Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens, S. 7; SCHERR, Entwurf eines Gesetzesvorschlages, S. 3; Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 313.
579 WESSENDORF, Geschichtsschreibung für Volk und Schulen, S. 200, 202.

der schweizerische Staatenbund, als dessen Glied man sich auch verstand. Die gemeinsame Geschichte, aber auch die Landschaft, über die man sich gemeinsam verständigte, indem man etwa Grenzverläufe beschrieb oder Flüsse und Berge benannte, dienten dabei als Klammer, welche die Kantone in sich, aber auch die Schweiz einen sollte. Damit wurden Gemeinschaftsvorstellungen genährt, welche einerseits auf Geschichte und andererseits auf Landschaft fussten.[580]

Naturkunde und Naturgeschichte

Ähnlich wie der Geschichts- und Geografieunterricht auf Loyalisierung mit dem Vaterland und auf Tugendbildung zielte, indem er den Schulkindern Kenntnisse über seine Landschaft und seine Geschichte vor Augen führte, sollte der Unterricht in Naturkunde und Naturgeschichte die Schönheit und Perfektion der göttlichen Schöpfung darstellen, um die Schüler und Schülerinnen dahin zu führen, diese zu schätzen und sich mit ihr zu identifizieren. Während der Geschichts- und Geografieunterricht eher die kantonale und nationale Gemeinschaft zu konstruieren suchte, zielte der Unterricht in Naturkunde und Naturgeschichte auf das individuelle Naturerlebnis und das dadurch erfahrbare Wunder der göttlichen Schöpfung. Der Zweck der Naturkunde sei es, so der Bericht über die deutsche Schule in Winterthur, «Geist und Gemüth der Jugend durch den Unterricht in der Naturgeschichte aufmerksam zu machen und sie durch den Unterricht in der Naturlehre über die Kräfte und wo möglich über die Gesetze, nach welchen diese wirken, aufzuklären und ihr zu zeigen, wie wir durch die unermüdete Thätigkeit und das ununterbrochene Wirken der Natur überall mit Wundern Gottes umgeben sind».[581] Sehr ähnlich fiel der Bericht über die Mädchenschule in Winterthur aus, gemäss dem der Unterricht in Naturkunde das Ziel verfolge, «den Mädchen eine Kenntniss des Wissenswürdigsten aus der Naturgeschichte und Naturlehre zu geben und sie, bey Betrachtung dessen, über die Grösse und Weisheit des Schöpfers zu belehren».[582]

An der Mädchensekundarschule der Stadt Zürich begann man den Unterricht wie auch in der Knabenschule mit den Säugetieren, um dann zunächst andere Tiere und schliesslich die Pflanzen zu behandeln. Zusätzlich wurde auch ein

580 Georg Kreis betont im Zusammenhang mit der nationalen Selbstvergewisserung insbesondere die Bedeutung der Alpen, während die in dieser Arbeit ausgewerteten Quellen eher das Bild einer allgemeinen Behandlung von Landschaften mit Flüssen und Bergen ergaben, in dem die Alpen keinen besonderen Stellenwert einnahmen. So wird etwa allgemein die Betrachtung der Schweiz mit ihren Gebirgszügen (im Plural) oder auch einfach der Berge gefordert. Kreis, Vorgeschichten zur Gegenwart, S. 126.

581 Beschlüsse neue Organisation Lehranstalten, StAW, II B 30 k 6, S. 10.

582 Ebd., S. 24.

Schwerpunkt bei praktischem Wissen über Landwirtschaft und Gewerbe gesetzt, der auch an anderen Schulen verfolgt wurde. In der zweiten Klasse der Mädchensekundarschule der Stadt Zürich wurden daher Pflanzen und ihre ökonomische und technische Nutzung betrachtet, die Beschreibung der Gewächse geübt, Kenntnisse über ihre Organe an vorgewiesenen Exemplaren erworben sowie inländische Pflanzen und Familien durchgenommen. In der dritten Klasse wurden schliesslich die wichtigen, das heisst von den Menschen genutzten Pflanzen behandelt, Pflanzenbeschreibungen nach vorliegenden Exemplaren erstellt und Mineralogie betrieben, indem diejenigen Mineralien gezeigt wurden, welche von technischem und ökonomischem Nutzen waren.[583] Auch die deutsche Schule in Winterthur verfolgte diese doppelte Zielsetzung, indem sie danach trachtete, den Kindern zu zeigen, dass wir überall «mit Wundern Gottes umgeben sind», aber auch äusserst praktische, direkt auf Landwirtschaft und Gewerbe ausgerichtete Lerninhalte zu vermitteln. Die Schüler sollten in der Naturgeschichte die «Haupteintheilungen der Gegenstände dieses Faches» lernen und möglichst «auf dem Wege der Anschauung die wichtigsten Objeckte aus jeder Klasse immer deutlich sich vorstellen» können. Aus der Naturkunde sei von den allgemeinen Eigenschaften der Körper und ihren Erscheinungen hauptsächlich das herauszuheben, was bezüglich Gewerbe und Landwirtschaft nützliche Anwendung finde.[584]
Auch ausserhalb der Städte findet sich die Ausrichtung des Realienunterrichts auf eine landwirtschaftliche Nutzung. So setzte etwa das Curriculum in Küsnacht im Naturkundeunterricht auf eine «Beschreibung der Eigenschaften, Bestandtheile, Nutzen des Kirschbaumes & dessen Frucht»[585] und in Dachsleren beschränkte sich der Unterricht auf das, «was die Schüler von Hause aus durch Anschauung des Landbaus schon wisse [sic]».[586] Dies veranlasste die Visitatoren jedoch, Vorsicht anzumahnen und im letzten Fall das Aussetzen des begonnenen Unterrichts vorzuschlagen, da man sich sehr hüten müsse, das Vorurteil der Leute zu nähren, in der Schule werde Überflüssiges und Unbrauchbares behandelt.[587] Die Schule sollte nach Ansicht der mahnenden Visitatoren also Wissen vermitteln, das sich vom Alltagswissen der gemeinen Leute unterschied, während andere, wie etwa die Schule in Dachsleren, gerade darauf pochten, schulisches und alltagspraktisches Wis-

583 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen vom December 1833 bis dahin 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1.
584 Beschlüsse neue Organisation Lehranstalten, StAW, II B 30 k 6, S. 10..
585 Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
586 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
587 Ebd.

sen kongruent zu halten, um der Neuorganisation der Schule dadurch zu breiterer Akzeptanz zu verhelfen.[588] Diese suchende Position spiegelt den Versuch, die Curricula neu in einem staatlichen Gefüge zu positionieren, ohne dass allerdings im gesellschaftlichen Diskurs bereits geklärt war, welche Wissensbestände diesbezüglich als sinnvoll anzusehen wären. Gerade neue Schulfächer wie die Realien, insbesondere die eng an Landwirtschaft und Gewerbe angelehnten Lerninhalte, wurden auch als Eingriff in zuvor nicht von der Schule besetzte Wissensbereiche erlebt und waren besonders stark von diesem Klärungsbedarf betroffen.[589] Zu klären war die Frage, ob die Schule ausschliesslich auf die Teilhabe der Bürger am politischen Staatswesen oder auch auf eine ökonomische Teilhabe an der Gesellschaft zielen und demnach auch praktisches Wissen und Kenntnisse über Landwirtschaft und Gewerbe respektive über dort verwendete Pflanzen und Materialien vermitteln sollte.[590] Entsprechende Bedenken, dass partikulares Wissen die Akzeptanz der Schule und die Einheit der Gemeinschaft aufweichen könnte, wurden im Zusammenhang mit den Realienlehrmitteln explizit geäussert. So war, wie gleich gezeigt wird, etwa der Erziehungsrat Johannes Schulthess[591] bei der Konzeption des Lesebuches «Schweizerischer Kinderfreund» sehr

588 Dass diesbezüglich durchaus Konflikte aufbrachen, zeigt auch das Beispiel der Gemeinde Bachs, wo die neuen Lehrmittel nach anfänglicher Einführung wieder unter Verschluss gehalten wurden, weil sie zu «Wirren» geführt hätten. Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1, S. 6.

589 Am klarsten hatten sich diesbezüglich die in der Umbruchszeit nach dem Ancien Régime neu gegründeten Bürger- und Realschulen positioniert. Sie sahen eine breite Realbildung vor, die ganz klar auf eine Tätigkeit im Bereich des Handels, des Handwerks, des Gewerbes oder des Landbaus vorbereiten sollten. Realbildung in diesem breiten Verständnis war charakterisiert durch «reale» Kenntnisse in der Handhabung der Muttersprache, moderner Fremdsprachen je nach Bedarf und Fertigkeiten im mathematisch-naturkundlichen und technisch-praktischen Bereich. Mannzmann, Geschichtsunterricht und politische Bildung, S. 25.

590 Bereits das Direktorium der Helvetischen Rebpulik hatte die Bedeutung von Gesinnung, Einstellungen und Moral für die Errichtung des angestrebten Staatsgebildes betont und sie insbesondere über das Erziehungswesen zu implementieren versucht. Angestrebt wurde die gleichberechtigte Teilhabe aller Bürger am Staatswesen, die sich nicht bloss auf die politische, sondern durchaus auch auf die ökonomische Sphäre beziehen sollte. Eben dieses Verständnis wurde in den 1830er-Jahren vor Ort nicht überall geteilt. Künzli et al., Der Lehrplan, S. 268 f.; Bütikofer, Staat und Wissen, S. 217–244.

591 Johannes Schulthess (1763–1836) war Sohn des Mönchaltorfer Pfarrers und Kammerers des Kyburger Kapitels Johann Georg Schulthess, ab 1787 Dozent am Collegium Humanitatis in Zürich, 1816 Professor der Theologie am Carolinum und Chorherr am Grossmünster, 1833 ausserordentlicher Professor für Neues Testament an der Universität Zürich. Ab 1803 war er ausserdem Mitglied des Erziehungsrates. Autor verschiedener Lehrbücher, Mitbegründer der Zürcher Hülfsgesellschaft, der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, der städtischen Armen- und Bürgerschule sowie der Blindenanstalt. Christian Moser: Art. «Schulthess, Johannes», Version vom 19. August 2011, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10839.php, 25. April 2014.

darauf bedacht, realistische Inhalte nur in allgemeinster Form aufzunehmen und bloss einer «Volksklasse» zugutekommende Bereiche, wie etwa Landwirtschaft oder Technik, auszulassen.[592]

2.8.3 Gesellschaftliche Selbstbeschreibungen[593] und ihre Tradierung in den Lehrmitteln für Geschichte und Geografie

Geeignete Unterrichtsmaterialien mussten in den Augen des Erziehungsrates zu Beginn der 1830er-Jahre zunächst entwickelt werden.[594] Eine entsprechende Ausschreibung datiert auf das Jahr 1832.[595] Die im Zuge dieses Wettbewerbs neu verfassten Lehrmittel wurden ab 1833 sukzessive für obligatorisch erklärt. Den Anfang machten Erziehungs- und Regierungsrat im Dezember 1833 mit dem Schulgesangbuch[596] und den Tabellen für den Gesangsunterricht von Hans Georg Nägeli,[597] darauf folgten die Lehrmittel für Religion, Schreiben (zunächst Wandvorschriften, dann Vorlageblätter für Kalligrafie) und Zahlenlehre. Erst im Jahr 1836 wurde schliesslich auch ein Realienlehrmittel[598] zur allgemeinen Einführung an den Volksschulen bestimmt.[599] Die eingegangenen Wettbewerbsbeiträge, insbesondere die Gesundheitslehre, missfielen dem Er-

592 Schweizerischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Volksschulen, Schweiz 1808, S. V.

593 Matthias Fuchs begreift in seiner Studie über die Volksschullesebücher im Kanton Aargau das Lesebuch mit Wolfgang Jacobmeyer als «nationale Autobiographie». Ohne den nationalen Fokus vorauszusetzen, wird in der vorliegenden Untersuchung, angelehnt an dieses Konzept, mit Blick auf die Geschichte nach der Selbstbeschreibung der Gesellschaften in den Lehrbüchern für Geschichte und Geografie gefragt. Fuchs, «Dies Buch ist mein Acker», S. 10. In eine ähnliche Richtung argumentieren Künzli et al., wenn sie schreiben, Arbeit an einem Lehrplan sei immer auch Arbeit am Selbstbild einer Gesellschaft im Allgemeinen und ihrer staatlichen verfassten Gemeinschaft im Besonderen. Künzli et al., Der Lehrplan, S. 267.

594 Zu den diversen Schwierigkeiten des Erziehungsrates, die gewünschten Lehrmittel erarbeiten zu lassen und sie schliesslich als obligatorisch festzusetzen und einzuführen vgl. Gubler, Zürcherische Volksschule, S. 145–152.

595 Lehrmittel nach 1832, StAZH, III Eb 9a1.

596 Hans Georg Nägeli: Schulgesangbuch von dem Zürcherischen Erziehungsrathe für die Schulen des Cantons Zürich verordnet, Zürich 1833.

597 Obwohl im Beschluss des Erziehungsrates immer von Nägelis Tabellenwerk die Rede ist, muss es sich um folgendes Werk handeln: Michael Traugott Pfeiffer, Hans Georg Nägeli: Musikalisches Tabellen-Werk für Volksschulen zur Heranbildung im Figural-Gesang, Zürich 1833. Schon die ebenfalls von Pfeiffer und Nägeli gemeinsam verantwortete «Gesangbildungslehre» aus dem Jahr 1810 wurde oft Nägeli allein zugeschrieben, möglicherweise weil sie von Hans Georg Nägeli & Companie verlegt worden war.

598 [S. n.]: Realbuch für die Zürcherischen allgemeinen Volksschulen. Geschichtliche Abteilung, Zürich 1836.

599 Vgl. entsprechende Beschlüsse unter Lehrmittel nach 1832, StAZH, III Eb 9a1.

ziehungsrat jedoch, sodass er 1834 beschloss, mit der ganzen Arbeit von vorne zu beginnen, diesmal aber für die Ausarbeitung der einzelnen Abschnitte Sachbearbeiter zu bestimmen.[600] Da die Lehrerschaft immer ungeduldiger nach einem Lehrmittel verlangte, übernahm Scherr schliesslich die Hauptredaktion, arbeitete den geschichtlichen Teil erheblich um, sodass 1836 das Realienbuch – zwar ohne den geografischen Teil – gedruckt und ab 1837 an den Schulen des Kantons eingeführt werden sollte.[601]

1834 fehlten daher insbesondere auf der Landschaft vielerorts Schulbücher für den neuen Realienunterricht noch gänzlich, andernorts erfuhr ihnen Widerstand vonseiten der Schulgenossenschaft. So wurden etwa in Elsau[602] oder in Hedingen[603] neue Lehrmittel dezidiert abgelehnt, in Teilen des Bezirks Regensberg, insbesondere in der Kirchgemeinde Stadel, machte sich gar offener Widerstand gegen alle Veränderungen der Unterrichtspraxis breit.[604] Dies darf durchaus als Hinweis auf die enge Verschränkung von sozial konstruiertem Weltwissen generell, spezifischerem Wissen darüber, was eine Schule sei und sein solle, und praktizierten schulischen Lernbereichen mit den von ihnen transportierten Inhalten gewertet werden. Die Tatsache, dass Schulreformen nicht auf ein Vakuum, sondern auf tradierte Praktiken, auf lokal oder regional

600 Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 93,95.

601 Gubler, Zürcherische Volksschule, S. 148.

602 «Die Gemeinde war den neuen Lehrmitteln, wie fast keine andere im ganzen Bezirk, sehr abgeneigt; die Majorität der Schulpflege ebenfalls.» Doch bereits im darauffolgenden Jahr brach der Widerstand dank eines als tüchtig beschriebenen Lehrers in sich zusammen und die Gemeinde verschrieb sich der Erneuerung ihrer Schule. Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1834, StAZH, U 30a 1.

603 Die neuen Lehrmittel lagen laut dem Bericht der Bezirksschulpflege bis zum Schluss des Kurses in einem Kasten verschlossen, da die Gemeinde sich weigerte, sie ihren Kindern zukommen zu lassen. «Hier wird die Zeit heilen! Der Schaden ist übrigens nicht unbedeutend, den sie zu heilen hat; denn hier spuken noch die ältesten Fibeln mit Affen, Bären u. s. w.» Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1834, StAZH, U 30a 1.

604 Genereller Widerstand gegen die Umgestaltung des Schulwesens regte sich besonders in Stadel, Windlach und Raath. Nur gerade drei Wochen habe man den neuen Lektionsplan ausprobieren können, bevor «Unverstand und Leidenschaft» alle Bemühungen und Opfer vereitelten. «Die Schulgenossenschaften durch die bekannten Führer und Mittel aufgereizt wandten sich in ihren Bedenklichkeiten und Beschwerden gegen die versuchten Änderungen und Einrichtungen niemahls an die Schulpflege, um von ihr Belehrung, Rath und Hülfe zu begehren, sondern kündeten ihr gerade zu allen Gehorsam auf, vertrauten jenen Führern, und wollten von der Schulpflege nichts hören noch wissen, weil sie ‹neue› wäre.» Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1834, StAZH, U 30a 1. Der sogenannte Stadlerhandel wurde in der einschlägigen Literatur vielfach beschrieben. Vgl. etwa Gubler, Zürcherische Volksschule, S. 160–165; Bloch Pfister, Priester der Volksbildung, S. 355–360. Proteste gegen die neuen Lehrmittel und die reformierte Volksschule gab es auch im Südosten des untersuchten Gebiets, etwa in der Kirchgemeinde Hittnau. Lengwiler et al., Schule Macht Geschichte, S. 60–63.

etabliertes Wissen über das Umzugestaltende treffen, konnte und kann jähen Veränderungen etablierter Schulpraktiken entgegenstehen.[605] Andernorts wurde das Fehlen jeglicher neuer Lehrmittel in den Berichten schlicht festgestellt, aber nicht weiter kommentiert[606] oder gar als Grund für den fehlenden Realienunterricht aufgeführt.[607] Fehlende finanzielle Mittel dürften dabei je nach Schule eine genauso wichtige Rolle gespielt haben wie das Festhalten an althergebrachten Formen der Curricula aus Überzeugung. Auch entbehrten einige Schulmeister der notwendigen Kenntnisse, die Lehrmittel adäquat einzusetzen, was ebenfalls, wie etwa im Fall von Rikon und Dinhard, als Hinderungsgrund für die Aufnahme des Realienunterrichts dargestellt wurde.[608] Dem Schulmeister in Dachsleren wurde gar von den Visitatoren nahegelegt, seinen Naturkundeunterricht einzustellen, bis er mit einem Lehrmittel und der entsprechenden Weiterbildung besser darauf vorbereitet sei.[609]
Dennoch fand an den meisten Schulen Realienunterricht in irgendeiner Form statt und entsprechend wurden auch Lehrmittel verwendet. Zwar finden sich konkrete Hinweise auf die eingesetzten Materialien in den Berichten nur sporadisch, doch lässt sich aus den vorhandenen Angaben immerhin ein ungefähres Bild der Lehrmittel auf der Landschaft zeichnen. Neben unterschiedlichen Büchern waren dies insbesondere im Zusammenhang mit dem Geografieunterricht vor allem Wandkarten. So wurde auf der Landschaft bereits 1834, etwa in Bühl, Oetwil, Elgg, Mettmenstetten, Hedingen, der Sekundarschule Schöfflisdorf oder in Unterstrass, Geografie mithilfe von Kartenwerk unterrichtet.[610] Den Berichten über Unterstrass und die Sekundarschule Schöfflisdorf ist ausserdem zu entnehmen, dass es sich bei den Karten um Werke von Heinrich

605 David Tyack und William Tobin gehen von einer Grammatik der Schule aus und verbinden damit die These, dass sich Schule kaum von aussen verändern lasse, sondern sich vielmehr in eigenen Tempi und nach einer eigenen Logik entwickle. Tyack/Tobin, «Grammar» of Schooling, S. 453–479. Siehe dazu auch Einleitung, Kapitel 1.3.

606 So beispielsweise in Zünikon. Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

607 So etwa in Wila, Oberillnau oder Hofstetten: Berichte der Bezirksschulpflegen Pfäffikon und Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

608 In Rikon liegen die Schulkinder, so der Bericht der Bezirksschulpflegen, in den Realien gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern zurück, weil der Schulmeister selber nicht über genügende Qualifikationen verfüge. In Dinhard hingegen wurde 1834 wegen fehlender Kenntnisse des alten Lehrers kein Realunterricht angeboten, nur ein Jahr später, nach der Anstellung einer jungen und motivierten Lehrkraft wurden alle obligatorischen Fächer unterrichtet. Berichte der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834 und 1835, StAZH, U 30a 1.

609 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

610 Berichte der Bezirksschulpflegen Winterthur, Meilen, Knonau, Regensberg und Zürich an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

Keller handelte. Dieser hatte 1828 eine detaillierte Karte des Kantons Zürich, später explizit zum Zwecke des Schulunterrichtes Schülerkarten, Wandkarten, einen Schulatlas und ein «das Wissenswürdigste der ganzen Erdoberfläche sammelndes ‹Zonengemälde›» gezeichnet.[611] Die meisten in den Schulberichten erwähnten Karten waren Darstellungen des Kantons Zürich oder der Schweiz. In Stäfa wurden neben einer Karte der Schweiz auch zwei Weltkarten, eine Europakarte und eine Deutschlandkarte verwendet,[612] in Schöfflisdorf eine von Bräm[613] gezeichnete Karte von Palästina.[614] An den Schulen in den Städten Winterthur und Zürich fanden Karten im Geografieunterricht ebenso Verwendung wie an den Landschulen. So etwa an der Knabenschule in Winterthur, wo auf der Elementarstufe «die Schweizerkarte und die Kantonskarte» eingesetzt wurden,[615] oder der Knabenschule in Zürich, wo 1834 noch eine Wandkarte von Scheuchzer[616] benutzt wurde, welche allerdings laut Bericht bald der Keller'schen weichen sollte.[617] Am Landknabeninstitut ist ausserdem die Verwendung des Schulatlasses von Walch[618] nachgewiesen, welcher der Behandlung aussereuropäischer Länder diente.[619]
Bei den Lehrbüchern wird hingegen der gleich noch näher zu betrachtende «Kinderfreund»[620] am häufigsten erwähnt. An den Schulen in Unterbach im

611 Die beiden Letzteren allerdings erst 1842 respektive 1837. Art. «Keller, Heinrich» von Gerold Meyer von Knonau in: Allgemeine Deutsche Biographie, hg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 15 (1882), S. 580 f., Onlinefassung: http://www.deutsche-biographie.de/sfz40435.html.
612 Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1834, StAZH, U 30a 1.
613 Wohl die Wandkarte des Heiligen Landes von A. Bräm, Basel 1834.
614 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1834, StAZH, U 30a 1.
615 Beschlüsse neue Organisation Lehranstalten, StAW, II B 30 k 6, S. 37.
616 Da die Angaben im Bericht nicht präziser sind, kann die genaue Karte nicht mit Sicherheit bestimmt werden. Der Kartograf dürfte aber der Zürcher Arzt und Mathematikprofessor Johann Jakob Scheuchzer gewesen sein, dessen 1712 erschienene und 1765 nochmals aufgelegte berühmte Schweizerkarte «Nova Helvetiae tabula geographica» möglicherweise die erwähnte Karte war.
617 Der Bericht bemängelte, dass die Schüler als Leitfaden im Geografieunterricht «nichts als den kurzen im Kinderfreund enthaltenen Abriss der Schweiz in den Händen» hätten und «keine andere Wandkarte als die Scheuchzerische vorhanden war, die nun der Kellerischen weichen wird». Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1.
618 Es dürfte sich um folgendes Werk handeln: Johannes Walch: Neuester Schul-Atlass. Nach der bewährtesten Hülfsmitteln, astronomischen Ortsbestimmungen und den neuesten Zeitereignissen entworfen: Nebst einem vollständigen Texte, Augsburg 1820.
619 Bericht der Schulpflege über das Landknabeninstitut an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1829, StAZH, U 55c 1.
620 Dabei dürfte es sich in den allermeisten Fällen um den «Schweizerischen Kinderfreund» von Johannes Schulthess gehandelt haben. Den Namen «Kinderfreund» trug zwar auch das

Bezirk Hinwil, in Oetwil im Bezirk Meilen, wohl auch in Buchs im Bezirk Regensberg, wo es heisst, Geografie und Geschichte würden unterrichtet, soweit sie im «Schweizerfreund» enthalten seien, und am Landknabeninstitut sowie an der Knabenschule in der Stadt Zürich wurde er nachweislich als Lehrmittel für den Realienunterricht eingesetzt.[621] An vielen anderen Orten wurde er vor allem als Lesebuch genutzt, wobei unklar bleibt, ob dabei auch die realistischen Teile des Werkes genutzt wurden. Die Verwendung weiterer Realienlehrbücher ist ausserhalb der Städte Zürich und Winterthur nur gerade in den Berichten über Wolfhausen, Stäfa und die Sekundarschule Schöfflisdorf belegt. An allen drei Schulorten wurde Schweizer Geschichte anhand von Johann Konrad Vögelins «Schweizergeschichte»[622] unterrichtet. Vögelin wirkte bereits während seines Studiums als Katechet in Oberstrass, später Pfarrer in Schwamendingen, dann Benken, wo er 1831 auch Dekan des Steiner Kapitels wurde.[623] Allgemeine Geschichte wurde in Stäfa anhand von Bredow[624] gelehrt und Geografie in Wolfhausen und Stäfa anhand von Meyer von Knonaus «Abriss der Erdbeschreibung und Staatskunde der Schweiz».[625]

berühmte Lehrbuch von Friedrich Eberhard von Rochow, das bereits 1799 an einigen wenigen Schulen des in der vorliegenden Studie untersuchten Gebiets Verwendung fand und zu Beginn des 19. Jahrhunderts auch in Zürich gedruckt wurde (zum Beispiel 1811 bei Ziegler und Söhne), doch sprechen die rasant aufeinanderfolgenden Ausgaben des «Schweizerischen Kinderfreunds» und die präziseren Angaben weniger Berichte, welche explizit auf den «Schweizerischen Kinderfreund» verweisen, gegen das Rochowsche Büchlein. Auch Scheller attestiert dem «Schweizerischen Kinderfreund», zu Beginn des 19. Jahrhunderts auf der Zürcher Landschaft das am häufigsten verwendete Lehrmittel gewesen zu sein: Schweizerischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen. Zehnte verbesserte Ausgabe, Zürich 1834; Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 75.

621 Berichte der Bezirksschulpflegen Hinwil, Meilen und Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1; Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1; Bericht der Schulpflege über das Landknabeninstitut an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1829, StAZH, U 55c 1.

622 Johann Conrad Vögelin: Die Schweizer-Geschichte für Schulen, Zürich 1833.

623 Dejung/Wuhrmann, Pfarrerbuch, S. 585.

624 Gottfried Gabriel Bredow: Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte besonders für Bürger- und Landschulen, 20., verbesserte Auflage, Reutlingen 1832. Dieses Buch war eines der meistverbreitetsten Geschichtslehrmittel im ganzen deutschen Sprachbereich überhaupt (Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 61) und wurde auch an den Zürcher Stadtschulen verwendet, sodass die Wahrscheinlichkeit gross ist, dass auch in Stäfa dieses Werk von Bredow verwendet wurde. Daneben gab es den «Grossen Bredow», eine mehrbändige Weltgeschichte des gleichen Verfassers: Gottfried Gabriel Bredow: Umständlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte besonders für Bürger- und Landschulen, neueste vermehrte und verbesserte Auflage, Reutlingen 1833.

625 Berichte der Bezirksschulpflegen Hinwil, Meilen und Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1. Gerold Meyer von Knonau: Abriss der Erd-

Die an den Schulen in den Städten Zürich und Winterthur verwendeten Lehrmittel waren im Wesentlichen mit denjenigen für die übrigen Schulorte erwähnten identisch. Auch an der Knabenschule der Stadt Zürich wurde zunächst der «Kinderfreund» als Geschichts- und auch Geografielehrmittel eingesetzt, später diktierte der Lehrer aus eigenen Heften die Geografie Europas,[626] bevor er die Weltgeschichte – mit Erlaubnis des Stadtrates – anhand Bredows «Merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte»[627] behandelte. Am Untergymnasium wurden für den Geschichtsunterricht ebenfalls Bredow und Vögelin benutzt; Ersteres auch an der unteren Industrieschule als Lehrmittel für Weltgeschichte. Am Landknabeninstitut wurden für den Geografieunterricht ausserdem Werke von Cannabich, Meyer und Stein eingesetzt.[628]

Der «Schweizerische Kinderfreund»

Der 1808 erschienene «Schweizerische Kinderfreund» war mit seinen elf Auflagen ein Bestseller. Sein Verfasser, Johannes Schulthess, wollte ein Schulbuch «zeitlichen» Inhalts verfassen, welches ergänzend zu denjenigen religiösen Inhalts verwendet werden sollte.[629] Das Vorhaben wurzelte in dem im Zusammenhang mit der 1806 initiierten staatlichen Lehrerfortbildung wahrgenommenen Mangel an nichtreligiösen, realen Stoffsammlungen, um den

beschreibung und Staatskunde der Schweiz. Für den zweckmässigen Gebrauch der Kellerschen Schweizerkarte für Schulen, Zürich 1824. In den Berichten steht über Stäfa, Geografie werde nach Meyer von K., über Wolfhausen, Geografie der Schweiz werde nach G. Meyer unterrichtet. Berichte der Bezirksschulpflege Meilen und Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

626 Dabei wurden die Länder Portugal, Spanien, Frankreich, Belgien, Holland, das britische Reich, Schweden, Dänemark und Italien berücksichtigt. Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, StAZH, U 41e 1.

627 Bredow, Merkwürdige Begebenheiten.

628 Da nur gerade die Autorennamen vermerkt sind, lässt sich nicht mit Sicherheit bestimmen, um welche Werke es sich handelte. Wahrscheinlich erscheint wegen seiner expliziten Ausrichtung auf schulischen Unterricht folgendes Werk von Cannabich: J. G. Fr. Cannabich: Kleine Schulgeographie oder erster Unterricht in der Erdbeschreibung für die unteren und mittleren Schulklassen, 9. Auflage, Ilmenau 1829. Auch der Name Meyer erlaubt keine eindeutigen Rückschlüsse auf das verwendete Lehrmittel. Möglicherweise – wie auch für Stäfa oder Wolfhausen vermutet, wo etwas mehr vom Namen des Autors preisgegeben wurde – handelt es sich um folgendes Werk: Gerold Meyer von Knonau: Abriss der Erdbeschreibung und Staatskunde der Schweiz. Für den zweckmässigen Gebrauch der Kellerschen Schweizerkarte für Schulen, Zürich 1824. Bei Stein müsste es sich um eines dieser Werke handeln: Christian Gottfried Daniel Stein: Handbuch der Geographie, Leipzig 1808: Ders.: Handbuch für Geographie und Statistik, 3 Bände, L[eipzig] 1819/20.

629 Schweizerischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Volksschulen, Schweiz 1808, S. III.

«Nutzen des Institutes von den Schullehrern auf die Jugend» zu übertragen.[630] Dazu wollte Schulthess nicht von Grund auf ein neues Buch schaffen, sondern ein bereits bestehendes adaptieren. Der «Deutsche Kinderfreund» von Friedrich Philipp Wilmsen erschien ihm als geeignete Vorlage, welche er von Fachleuten, deren Namen er allerdings nicht bekannt geben dürfe, für jedes Kapitel habe umarbeiten lassen.[631] Schulthess selbst habe im Anschluss an die Umarbeitungen lediglich dafür gesorgt, «Gleichförmigkeit in die Schreibart und Orthographie zu bringen».[632] Bei der Konzeption des Werkes war er ausserdem darauf bedacht, realistische Inhalte nur in allgemeinster Form aufzunehmen und bloss einer «Volksklasse» zugutekommende Bereiche, wie etwa Landwirtschaft oder Technik gänzlich, auszulassen.[633] Das Buch sollte ursprünglich weniger ein Realienlehrbuch als vielmehr ein Lesebuch sein, das nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern mit Nutzen und Vergnügen lesen könnten und dabei zum Schluss kommen müssten, es tauge nicht bloss für die Schule, sondern auch für das Leben.[634]

Tatsächlich scheint sich der «Schweizerische Kinderfreund» zunächst als Lesebuch etabliert zu haben. Er sei, so das Vorwort der Ausgabe von 1834, dann aber von «einsichtsvolle[n] Schulmänner[n]» auf vielerlei andere Weise angewandt worden. So zum Beispiel zur Übung des mündlichen Vortrags oder im Bereich der Sprachlehre. Ferner sei «der geographische, historische und naturgeschichtliche Theil als Leitfaden zu einem eigentlichen Unterrichte in der Erdbeschreibung, Geschichte und Naturgeschichte angewandt [worden], und so [sei] das Lesebuch zum Theil auch ein Lehrbuch geworden».[635]

Der «Schweizerische Kinderfreund», hier wegen der zeitlichen Nähe zum untersuchten Zeitschnitt in der geringfügig von der Erstausgabe von 1808 abweichenden Ausgabe von 1834 untersucht, umfasst 292 Seiten und zerfällt in fünf Teile. Der erste Teil beinhaltet «Erzählungen zur Beförderung guter Gesinnungen und zur Schärfung des Verstandes», welche exempelhaft sittlich-moralisches Verhalten beleuchten und somit auch an bereits früher gebräuchliche Lesebücher, etwa das Waserbüchlein, anschliessen. Im ersten Kapitel wird sogleich der Nutzen des Schulunterrichts thematisiert, wobei etwa in der Geschichte des Spanische-Fliegen-Pulvers die Illiteralität eines Knechts gar zu dessen Tod führt.[636] Zudem werden sittlich-moralische

630 Ebd.
631 Ebd., S. V.
632 Ebd., S. VII.
633 Ebd., S. V.
634 Ebd.
635 Schweizerischer Kinderfreund, Vorrede.
636 Ebd., S. 1.

Werte sowie Laster und Tugenden behandelt:[637] Aberglaube, Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Vorsicht, Frechheit, Fleiss, Sparsamkeit, Dienstfertigkeit, Hilfsbegierde, Wohltätigkeit, Güte, Mitleiden, Menschenliebe, Uneigennützigkeit, Edelmut, Ehrlichkeit, Billigkeit, Gerechtigkeit, Mässigkeit, Selbstbeherrschung, Sanftmut, Versöhnlichkeit, Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Dank und Pflichten gegen Eltern und Geschwister, Gewissenhaftigkeit und sogar Pflichten gegenüber Tieren und Pflanzen.[638] Der zweite Teil ist der «Naturkenntniss» gewidmet und breitet Wissen von der physischen Welt aus, indem zunächst die Erde als Teil des von Gott geschaffenen Sonnensystems dargestellt und anschliessend die Luft, das Wetter, Elektrizität, die Zeit und Kalender thematisiert werden. Erst danach werden Tiere, Pflanzen und Mineralien behandelt.[639] Der dritte Teil mit dem Titel «Von dem Menschen insbesondere» handelt vom menschlichen Körper, von den Sinnen[640] und enthält auch eine eigentliche Gesundheitslehre. Diese propagiert etwa Mässigkeit beim Essen und Trinken und warnt vor dem Branntwein, der «unter allen Getränken das schädlichste» sei. Darauf folgen zwei Geschichten, in denen Trinker ihren Wohlstand trinkend zerstören und folglich im Zuchthaus oder anderweitig verwahrt und wahnsinnig ihr Leben beenden. Erläuternde Passagen und sittlich-moralische Erzählungen dienten dabei der gegenseitigen Unterstützung ihrer Aussage.[641] Der nächste Teil «Länderkunde» zu Geografie und Geschichte beinhaltet Erdbeschreibungen zur Schweiz, zu Europa, Asien, Afrika, Amerika und Australien sowie eine Geschichte der Schweiz. Im fünften und letzten Teil werden die «Pflichten der Einwohner eines wohl eingerichteten Staates»[642] thematisiert.[643]

Insgesamt zielt der «Schweizerische Kinderfreund» neben der Wissensvermittlung darauf, über das Erzählen von Geschichten, Begebenheiten oder Cha-

637 Matthias Fuchs bezeichnet diese Werte als «bürgerlich-christlich». Mit diesem Doppelbegriff verneint er die Möglichkeit, bürgerliche Tugenden und christliche Moralvorstellungen scharf voneinander abzugrenzen, und begründet dies, indem er auf den Ursprung bürgerlicher Tugenden in christlichen Moralvorstellungen verweist. Letztere seien umgekehrt zur Aufrechterhaltung bürgerlicher Ordnung instrumentalisiert worden. Fuchs, «Dies Buch ist mein Acker», S. 91.

638 Schweizerischer Kinderfreund, S. 1–66.

639 Ebd., S. 78–137.

640 Dieser Teil räumt philosophischen Konzepten einen Platz ein, welche typisch für die zeitgenössischen Debatten in der Philosophie waren: Gefühl, Empfindung, Eindruck, Erkennen, Sehen. Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 335.

641 Das Beispiel zum Alkohol: Schweizerischer Kinderfreund, S. 181–184.

642 In diesem Teil orientiert sich der «Kinderfreund» stark an der Naturrechtslehre. Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 335.

643 Dieser Aufbau bleibt, dies zeigt ein Vergleich der beiden Ausgaben vor und nach der Überarbeitung des Lesebuches (1827 und 1834), unverändert. Vgl. Schweizerischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Volksschulen. Siebente, unveränderte Ausgabe, Zürich 1827.

rakteristika der (meta)physischen Welt bei den Schulkindern eine tugendhafte Haltung hervorzurufen. Bezeichnend ist dabei, dass den fachlich ausgerichteten Passagen auch eine sittlich-moralisch erziehende Funktion zugedacht wurde. So heisst es etwa nach einem kurzen Übergang an eine sprachlich sehr nüchtern gehaltene Aufzählung der Schweizer Gewässer, die Schweizer hätten sich von alten Zeiten her den Ruhm der Tapferkeit, Treue und Redlichkeit erworben, seien von jeher kriegerisch gewesen und jeder Schweizer sei auch derzeit vom sechzehnten Jahr an Soldat und zum Kriegsdienst verpflichtet. Sie, die Schweizer, liebten ihr Vaterland sehr und zögen ihre Heimat allen andern Ländern vor, weshalb auch das Heimweh eine den Schweizern eigentümliche Krankheit sei, von der sie oft in der Fremde befallen würden.[644] Daneben stehen allerdings lange, nüchtern deskriptive Passagen, welchen kaum eine mit dem Vaterland loyalisierende oder sittlich-moralisch erziehende Funktion zugeschrieben werden kann.

Letztere hat ihre Tradition unter anderem in der biblischen Geschichte. Sie beschreibt die Taten Gottes und hält damit zur Frömmigkeit, zur Gottesfurcht und zur Befolgung der Gebote an. Die Heilige Schrift wurde als unmittelbare Äusserung Gottes gedeutet, die beschriebenen Ereignisse als Zeichen Gottes.[645] Dabei stellten das Sakrale, etwa der biblischen Geschichten, und das Säkulare, etwa der Schilderung der Tapferkeit der Eidgenossen, bloss unterschiedliche Ausgangspunkte der Vermittlung von Tugendvorstellungen dar, die aber stets in den je anderen Bereich hineinragten. Im einen Fall wirkt die sakrale Tugendgeschichte in den säkularen Raum, im anderen nimmt die säkulare Tugendgeschichte auch sakrale oder zivilreligiöse Bedeutung an.[646] So tritt die Geschichte ähnlich der biblischen Geschichte in den Dienst der Tugendbildung und zeigt auf, wie Tugend belohnt und das Laster bestraft wird. Geschichte wird so zur Sittengeschichte.[647]

Der für die Bereiche Geschichte und Geografie einschlägige Teil «Länderkunde»[648] gliedert sich in drei Kapitel mit einer Erdbeschreibung der Schweiz, einer Geschichte der Schweiz und einer Erdbeschreibung Europas und der übrigen Kontinente. Rein quantitativ wurde ein klarer Akzent bei den schwei-

644 Schweizerischer Kinderfreund, S. 213.

645 Wessendorf, Geschichtsschreibung für Volk und Schulen, S. 57.

646 Kreis, Vorgeschichten zur Gegenwart, S. 126.

647 Vergleicht man die tugendpädagogischen Lehr-, Kinder- und Jugendbücher mit denjenigen Deutschlands erscheint die didaktische Geschichtsschreibung in der Schweiz besonders akzentuiert. Dies ist auf die patriotische Bewegung zurückzuführen, die in Zürich mit Bodmer bereits 1713 einen vaterländischen Geschichtslehrstuhl besetzt hatte. Wessendorf, Geschichtsschreibung für Volk und Schulen, S. 58, 61, 200. Zum Republikanismus als Erziehungsprogramm siehe Tröhler, Republikanismus als Erziehungsprogramm.

648 Schweizerischer Kinderfreund, S. 208–261.

zerischen Verhältnissen gesetzt. Die «Erdbeschreibung der Schweiz» ist mit 24 Seiten der weitaus ausführlichste Teil und beginnt mit einem kurzen Abschnitt über die politischen Verhältnisse. Anschliessend wird die Schweiz als gebirgiges Land vorgestellt und es folgen längere Ausführungen zu Lawinen, Gletschern und dem damit verbundenen Wasserkreislauf. Dabei ist der Tonfall – auch bei der Beschreibung der Alpen – keineswegs von patriotischem Pathos durchdrungen, sondern mutet mehrheitlich nüchtern an: «Die Schweiz ist sehr gebirgig und hat viele Berge, die das ganze Jahr hindurch auf ihren Gipfeln mit Schnee und Eis bedeckt sind, und zu den höchsten Gebirgen Europens gehören. Von diesen hohen Schneebergen fallen öfters grosse, zusammengeballte Klumpen Schnee herunter, die man Scheelauinen nennt […].»[649] Ein nächster Abschnitt enthält einen Katalog der bekanntesten Berge und Flüsse und schliesslich eine kurze, vor allem topografisch-wirtschaftliche, aber auch kulturelle Darstellung jedes Kantons. Die europäischen Länder werden auf nur gerade fünf Seiten bereits deutlich kürzer abgehandelt als die Schweiz und die Darstellungen der übrigen Kontinente beschränken sich auf je ungefähr eine Seite. Die Geschichte der Schweiz wird wiederum auf sechzehn Seiten dargestellt und beginnt bei den Helvetiern, die das unwirtliche Land eigentlich haben verlassen wollen, verortet den zivilisatorischen Aufschwung in der Christianisierung, springt zu den Anfängen von Städtebau und Handel und erzählt, wie sich diese Städte in das Herrschaftsgefüge des deutschen Reichs eingefügt haben. Daran schliesst die Erzählung des Gründungsmythos der Schweiz an, welche als weitgehend deckungsgleich mit der Schweizer Geschichte überhaupt daherkommt, allerdings auch eher nüchtern ausfällt und nicht die üblichen Akzente setzt:[650] Die Erzählung beginnt mit «Kaiser Albrecht I»,[651] der zunächst mit einer List, dann aber auch

649 Ebd., S. 208.

650 Legendenhaft überliefert seit dem 15. Jahrhundert ein Konglomerat verschiedener Erzählungen und Sagen den Gründungsmythos der Schweiz. Wichtigste Bestandteile sind etwa die Sage von Wilhelm Tell, die Erzählung vom aufständischen Burgenbruch sowie des Bundesschwurs der Kantone Uri, Schwyz und Unterwalden auf dem Rütli und die Geschichte von Arnold Winkelrieds Selbstaufopferung. Diese Überlieferungen verdichteten sich seit dem 19. Jahrhundert zum nationalen Befreiungsmythos, wonach sich ein Land von frommen und edlen Bauern von adeliger Willkürherrschaft befreit habe, um selbst die staatlichen Aufgaben, wie etwa die Friedenssicherung, zu verwalten. Peter Kaiser: Art. «Befreiungstradition», Version vom 3. August 2009, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17474.php, 25. April 2014.

651 Albrecht I., ältester Sohn von Rudolf von Habsburg, dem die Kaiserkrone in Wahrheit zeitlebens verwehrt blieb, wurde 1298 in Aachen gekrönt, liess mit seiner Konzentration auf die innere Reichs- und Hausmachtspolitik allerdings den Rechtszustand in der Innerschweiz ungeklärt, indem er die Privilegien von Uri und Schwyz nicht bestätigte. Die chronikalische Überlieferung zeichnet ihn als strengen, habgierigen und ungeliebten Landesherrn, gegen den sich immer wieder Aufstände erhoben. Weil er ihm seine Erbansprüche verwehrte, wurde

mit Gewalt versucht habe, die drei Länder Uri, Schwyz und Unterwalden unter seine Botmässigkeit zu bringen. Drei Männer, je einer von Uri, Schwyz und Unterwalden hätten beschlossen, der von Albrecht verordneten Tyrannei der Vögte ein Ende zu bereiten und diese zu vertreiben. Kaiser Albrecht habe sich mit einem Krieg gegen die drei Orte Recht verschaffen wollen, sei aber auf der Anreise erschlagen worden. Erzählt wird demnach der Kampf für das Verbleiben im Reich im Status der Reichsunmittelbarkeit. Auch spätere Versuche, die Reichsunmittelbarkeit von Uri, Schwyz und Unterwalden, aufzuheben, seien gescheitert, etwa 1315 bei Morgarten, 1386 bei Sempach oder 1388 bei Näfels. Vielmehr hätten weitere Orte um Beitritt zum Bund ersucht: 1332 Luzern, 1351 Zürich, Glarus, Zug und Bern 1352. Darauf werden die Eroberungen der Eidgenossen und die erfolgreichen Burgunderkriege sowie die Aufnahme weiterer Orte in die Eidgenossenschaft beschrieben und damit die Konstituierung derselben als Einheit hergeleitet. Erst die Reformation habe zu einer Teilung der Schweiz geführt, welche bis zur Gegenwart andaure. Mit der Eroberung des «Welschlandes», welche als Abwehr eines Angriffs des Herzogs von Savoyen auf Genf dargestellt wird, kommt die Schweizer Geschichte zu einer Art Endpunkt, zu ihrem Telos: «Von dieser Zeit an machte die Geschichte unsers Vaterlandes nicht mehr gar grosses Aufsehen.» Eher nebenbei werden die innereidgenössischen konfessionellen Auseinandersetzungen erwähnt, wobei betont wird, es sei ein grosses Glück gewesen, dass die Eidgenossen nicht in den Dreissigjährigen Krieg verwickelt worden seien. Mit dem Friedensschluss des Abts von St. Gallen mit Zürich und Bern im Jahr 1718 habe bis zu den Revolutionsjahren eine Zeit ununterbrochenen Friedens und Wohlstandes geherrscht. In dieser Zeit seien Eintracht und Liebe zwischen den Kantonen gewachsen. Der Einmarsch französischer Truppen habe daraufhin in der Eidgenossenschaft enorme Verwirrung gestiftet und im Anschluss daran hätten auch andere Kriegsherren das prosperierende Land verheert. Nur mühsam habe die Einigkeit wiederhergestellt und somit Friede und Wohlstand in das Land zurückgebracht werden können. All das habe die jüngste Revolution, die wiederum aus Frankreich gekommen sei, erneut gefährdet. Die Tugenden der «alten Schweizer» hätten die Gefahr allerdings zu bannen vermocht: «Möge Gott uns auch jetzt wieder zu einem guten Ziele verhelfen, wie er so oft durch die Wirren unsers Vaterlandes uns glücklich hindurch führte, und es wird auch geschehen wenn wir Gottesfurcht, Wahrheit und Treue, Versöhnlichkeit und Eintracht, diese Tugenden der alten

Albrecht I. 1308 von seinem Neffen Johannes und seinen Mitverschworenen ermordet. Franziska Hälg-Steffen: Art. «Albrecht I.», Version vom 5. Juni 2001, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D29202.php, 1. Mai 2014.

Schweizer, lieben und üben.» Damit schliesst die Geschichte der Schweiz, die im Kern als eine Geschichte der gemeinsamen Verteidigung althergebrachter Rechte gegen fremde Ansprüche und das Ringen um innere Eintracht und Frieden dargestellt wird.
Gegenüber anderen, klar der patriotischen Gesinnungsbildung verschriebenen Lehrmitteln[652] wird die Gründungszeit der Eidgenossenschaft nur marginal behandelt, Namen grosser Helden werden knapp erwähnt, auf das Rütli wird nicht Bezug genommen. Vielmehr wird etwa mit der ausführlichen Darstellung der Auseinandersetzung um die Nachfolge Albrechts I. eine Einordnung in grössere Zusammenhänge der Reichspolitik vorgenommen. Daneben wird die Darstellung der Schlacht bei Morgarten auf fünf Zeilen eingeschränkt. Nur gerade die Schlacht bei Sempach mit Winkelrieds angeblichem Opfertod wird länger geschildert, doch auch in diesem Fall kann kaum von glühendem Pathos gesprochen werden.[653] Charakterisiert wird das Werk vielmehr durch die auf den innereidgenössischen Frieden verweisenden Darstellungen des Stanser Verkommnisses sowie des Sempacher Briefs oder eines Passus des Bundesbriefs von 1315, der die Menschen zum Gehorsam gegenüber ihrer «rechten Herrschaft» aufruft. Die Mordtaten von Greifensee und Grandson fehlen in der Darstellung ebenso wie ein Porträt von Waldmann – Elemente, welche für traditionelle Darstellungen der Gründungsgeschichte etwa in Kombination mit Gesslers Untaten, der Tellsgeschichte, des Rütlischwurs und des Burgenbruchs auch in zeitgenössischen Darstellungen bereits konstitutiv waren.[654] Die Darstellung der Reformationszeit verzichtet auf die Erwähnung von Zwingli und Calvin – wohl gemäss dem einleitend deklarierten Vorhaben, das Buch in der gesamten Schweiz verkaufen zu können.[655]

652 Als solche gelten etwa Johann Melchior Schulers «Die Thaten und Sitten der alten Eidgenossen» ([Zürich] 1808) oder Heinrich Zschokkes «Des Schweizerlands Geschichten» (Aarau 1822). Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 66.

653 Allerdings spricht der Autor die Schüler zu Beginn der Erzählung direkt an, um Winkelrieds Vaterlandsliebe einleitend hervorzuheben: «Aber höret, liebe Schüler, wie ein grosser Held unter den Eidsgenossen war, und wie der die Freiheit und Wohlfahrt seines Vaterlandes mehr liebte, als sein Leben. Arnold von Winkelried, aus dem Kanton Unterwalden, war dieser grosse Held. Er sagte zu seinen Miteidsgenossen: Sorget für mein Weib und meine Kinder! Sprang dann gegen die feindliche Schlachtordnung, und drückte mit ausgebreiteten Armen so viele Spiesse zu Boden, als er umfassen konnte. Er wurde erstochen; aber durch die Gasse, die er geöffnet hatte, drangen die Seinigen den Feinden auf den Leib, und schlugen mit ihren schweren Hellebarten rechts und links so viel Feinde zu Boden, dass es bald Unordnung gab. Die Eidsgenossen schlugen immer wüthend drein, und brachten das ganze feindliche Heer zur Flucht. Eine grosse Menge Feinde wurde erschlagen, selbst der Herzog Leopold kam um's Leben.» Schweizerischer Kinderfreund, S. 239 f.

654 Entsprechende Akzente finden sich etwa bei Zschokke und bei Schuler. Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 72.

655 Ebd., S. 75 f.

Schulkinder sollten anhand dieses Abschnitts des «Schweizerischen Kinderfreunds» Wissen über das Vaterland erwerben, das wir heute wohl mit den Bezeichnungen «Faktisches» und «Mythisches» in zwei Unterbestände geteilt beschreiben würden, damals aber durchaus als ein homogener Wissensbestand daherkam. Die Schweiz in ihrer damaligen Ausprägung war als Kulminationspunkt der historischen Entwicklung zu begreifen und die Kinder wurden durch die Darstellung aufgerufen, selbst durch tugendhaftes Verhalten und Liebe zum Vaterland diesem immer wieder von aussen bedrohten, unabhängigen Hort des Friedens und der Eintracht zu seinem Fortleben zu verhelfen. Die dabei propagierten Werte wie Eintracht, Unabhängigkeit und (innereidgenössischer) Friede sind eindeutig in der republikanischen Tradition Zürichs zu verorten, wenn auch der Text nicht vom Pathos der Patrioten durchdrungen ist.[656]
In dieser republikanischen Tradition steht auch der anschliessende, vor allem auf individuelle Werteerziehung im Hinblick auf das soziale und politische Zusammenleben zielende und mit «Von den Pflichten der Einwohner eines wohl eingerichteten Staates» überschriebene Teil. Er betont zunächst die Pflicht des Individuums zum Gehorsam, einerseits den Eltern, andererseits aber auch den Gesetzen und Verordnungen gegenüber, welche stets die «erfahrensten, redlichsten und weisesten» Menschen aufstellen sollten. Die Obrigkeit wird als von den Menschen gewählt dargestellt und ist insofern dem Gemeinwohl verpflichtet, als sie sicherstellen muss, dass alle die Gesetze treulich befolgen, womit die Individuen «Handhaber oder Werkzeuge der allgemeinen Ruhe und Sicherheit» werden könnten. Jeder Mensch trage ausserdem gegenüber sich selbst die Verpflichtung, sein Leben und seine Gesundheit zu erhalten, aber auch seine geistigen Kräfte auszubilden. Seinen Mitmenschen gegenüber müsse er gewisse Imperative einhalten, welche in beinahe naturrechtlicher Manier hergeleitet werden: da jeder Mensch ein Recht auf Leben habe, dürfe man niemanden um sein Leben bringen, da jeder Mensch ein Recht auf Gesundheit habe, dürfe man niemanden in seiner Gesundheit schädigen, weil jeder Mensch ein Recht auf Ehre habe, dürfe man niemanden kränken oder verleumden, da jeder Mensch ein Recht auf Eigentum habe, dürfe nicht gestohlen werden.
Bemerkenswert ist angesichts der langen eidgenössischen Tradition des Staatenbundes und der kantonalen Orientierung der gesamtschweizerische Fokus des Werkes. Dieser war von Schulthess durchaus intendiert[657] und erklärt

656 Zum Republikanismus im Zürcher Schulwesen am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert siehe De Vincenti/Grube, The Masters of Republicanism.

657 Im Vorwort der ersten Ausgabe schreibt Schulthess: «Kein einzelner Kanton, sondern die gesamte Schweiz ist ins Auge gefasst; man wird in dem Buche keine Eigenheiten, keinen De-

sich wohl aus dem expliziten Ziel, sein Buch an allen Schulen der Schweiz zur Anwendung zu bringen. Diese laut Wyss «helvetische Reminiszenz», die wohl weiter in die vorhelvetische Zeit der Patrioten zurückragt, habe sich als den Verhältnissen der Mediationszeit nicht (mehr) angemessen erwiesen, weshalb sich das Buch nicht flächendeckend etabliert habe.[658] Dennoch fand die gewählte Schweizer Perspektive über den «Kinderfreund» Eingang in die Unterrichtspraxis vieler Schulen. Das Lehrbuch wurde allerdings gleichzeitig durch je eigene, kantonale Zusätze doch wieder der subnationalen Ebene der Kantone angepasst, was bereits in der ersten Ausgabe von Schulthess selbst vorgeschlagen worden war.[659] Diese Zusätze wurden jeweils nicht im Inhaltsverzeichnis aufgeführt und waren stets auf einen bestimmten Kanton fokussiert. So ist etwa in die Ausgabe von 1834 zusätzlich eine «Beschreibung des Cantons Zürich» von knapp zwanzig Seiten eingebunden.[660] Eine andere, ansonsten aber weitgehend identische Ausgabe aus dem Jahr 1827 wurde hingegen mit einem entsprechenden Aargauer Kapitel ergänzt: «Natürliche und politische Kunde des Kantons Aargau insbesondere».[661]
Die Beschreibung des Kantons Zürich ist nach einem ähnlichen Muster komponiert wie die oben beschriebene Darstellung der Schweiz und bietet nach einer kurzen Einführung (Fläche, Flüsse, Seen, Berge, ländliche Erwerbszweige, Protoindustrie) einen Abriss der Geschichte des Kantons. Sie ist im Wesentlichen die Geschichte der wiederum republikanischen «Volksfreiheit» und der «bürgerlichen Regierungsverfassung», welche gegen Adel, Klerus und zuletzt die französische Fremdherrschaft erkämpft und immer wieder neu verteidigt werden musste. Anschliessend wird die politische Ordnung skizziert und jeder Amtsbezirk einzeln beschrieben (Lage, Anzahl Wohn-

tail finden, der es einem Kanton mehr oder minder, als dem andern, brauchbar machte; keine Spur von Einseitigkeit und Partheylichkeit weder in politischen noch in kirchlichen Dingen, für keinen Stand und keine Klasse des Volkes.» Schweizerischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Volksschulen, Schweiz 1808, S. VIII.

658 Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 334.

659 Schweizerischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Volksschulen, Schweiz 1808, S. X.

660 Schweizerischer Kinderfreund, S. 273–292.

661 Schweizerischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Volksschulen. Siebente unveränderte Ausgabe, Zürich 1827. Dies geht auf einen Entscheid des Schulrates im Kanton Aargau zurück, der 1808 beschloss, den «Schweizerischen Kinderfreund» mit einem Anhang für den Kanton Aargau zu versehen und anschliessend als Schulbuch einzuführen. Das Buch sollte den Kindern «nützliche Kenntnisse beybringen, ihnen zum Vorbild richtigen Ausdruckes, zu Erwerbung edler Gesinnungen, und auch zur angenehmen Unterhaltung dienen». Bemerkenswert ist die Unterhaltung, welche eigens als Ziel verfolgt und nicht mehr, wie in der «utilitaristischen Aufklärungspädagogik», als im Zusammenhang mit Nützlichem als gegeben angesehen wurde. Fuchs, «Dies Buch ist mein Acker», S. 82.

gebäude, Einwohner, Typisches).[662] Dieser «Kantonsnationalismus» zeugt von der Vorstellung des Autors, innerhalb des von Partikularismen geprägten Kantonsgebiets habe es – wie auch auf nationaler Ebene – einen hohen Integrationsbedarf gegeben.[663]

Bredows «Merkwürdige Begebenheiten»

Für eine weniger gesinnungsbildende als vielmehr pragmatische Art der Geschichtsschreibung steht das Werk des deutschen Hochschullehrers für Geschichte Gottfried Gabriel Bredow.[664] Von Interesse für die vorliegende Untersuchung ist die praktische Verwendung des Bredow'schen Werks respektive die Auswahl von Passagen, die an den Zürcher Schulen behandelt wurden. Darüber gibt der Bericht über die Knabenschule der Stadt Zürich Auskunft, er listet die behandelten Kapitel aus der chronologisch aufgebauten Weltgeschichte Bredows auf.[665] Die Auswahl umfasste die Zeit von der Hermannsschlacht, der Deutschland seine Freiheit verdanke, bis zum Dreissigjährigen Krieg, der das Christentum gespalten habe.[666] Dies entspricht einer Auswahl von gut zwanzig Kapiteln des insgesamt sechzig Kapitel umfassenden Werks. Einige der ausgewählten Kapitel sind sehr deutsch-europäisch ausgerichtet und handeln etwa von deutschen Kaisern, andere thematisieren die Kreuzzüge, Ostindien, Entdeckungen oder Erfindungen, um dann mit dem Niedergang der päpstlichen Macht auf die Reformationsthematik (vor allem anhand der Person Luther) überzugehen. Wie der Titel von Bredows Werk nahelegt, geht es darum, den Kindern im wörtlichen Sinn merk-würdige, also des Andenkens würdige Persönlichkeiten und Begebenheiten vorzuführen. Zwar suggeriere der Name der Geschichte, so heisst es im ersten Kapitel des Grossen Bredow, dass sie alles umfasse, was je geschehen sei, doch der Mensch könne und brauche nicht alles – etwa den früheren Alltag von Menschen Betreffendes – zu wissen, sondern solle sich auf das Wichtige konzentrieren. Diese Äusserung schloss dennoch eine gewisse kulturgeschichtliche Ausrichtung des Werks mit ein, sodass neben politischen Darstellungen auch Themen wie etwa die Seidenraupe, das Wohnen, die Erfindung des Ackerbaus oder

662 Schweizerischer Kinderfreund, S. 273–292.

663 Laut Kreis erklären sich die Nationalismen beider Ebenen (Kanton und Nation) durch die anwachsende Notwendigkeit, einerseits Herrschaft durch Basisakzeptanz zu legitimieren, andererseits Zentrum und Peripherie sowie die verschiedenen Regionen und Teilstaaten in eine allseits akzeptierte Beziehung zu bringen. Kreis, Vorgeschichten zur Gegenwart, S. 125.

664 So auch Scheller, wenn er Bredow und Friedrich Wilhelm Volger als seltene Beispiele einer eher pragmatischen Geschichtsschreibung nennt. Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 145.

665 Bredow, Merkwürdige Begebenheiten.

666 Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, StAZH, U 41e 1.

des Schiesspulvers ihren Platz beanspruchen. Wichtig sei, was weitreichende Folgen gehabt oder nur mit viel Anstrengung habe realisiert werden können.[667] Dies konnte durchaus auch ausserhalb Deutschlands oder Europas liegen, wie Kapitel über die ägyptischen Kasten, die Sitten und Heldentaten der ältesten Römer oder die Kreuzzüge zeigen. Hans-Ulrich Scheller gelangt in seiner Studie zum Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen daher auch zur Einschätzung, Bredow sei eine sehr ausgewogene und umfassende Darstellung der allgemeinen Weltgeschichte gelungen.[668] Für die ebenfalls von Bredow verfassten Werke «Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte in drei Tabellen für den ersten Unterricht in der Geschichte»[669] und «Weltgeschichte in Tabellen»[670] unterstreicht Wyss die Andersartigkeit dieser Werke gegenüber den patriotischen Beispielgeschichten des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Sie seien «das konträrste Gegenstück», da sich die Beispielgeschichten lediglich auf Sagen gestützt und die alten Eidgenossen durchwegs als Vorbilder gerühmt und ihre siegreichen Kämpfe in überhöhter Weise der Gegenwart vor Augen gehalten hätten. Bredows Tabellen hingegen enthielten ein Gerüst präzis eruierter Geschehnisse aus der Vergangenheit diverser Völker[671] und stellten in ihrem chronologischen Aufbau entlang den «Kulturvölkern», wie etwa den Assyrern, Ägyptern, Griechen oder Karthagern, ein sehr weltliches Geschichtsverständnis dar. Die von den Zürcher Patrioten als Vorbild und Inbegriff republikanischer Tugend bewunderten Spartaner[672] werden in Bredows Werk zwar als tapferes Heldenvolk, «aber ohne Liebe zu den Kunsten und Wissenschaften, und ohne sanfte Tugenden» dargestellt.[673] Bredow zielte mit seiner Darstellung also weniger auf Tugendbildung als auf eine Übersicht über die Geschichte einzelner Völker sowie der gesamten Weltgeschichte, wobei ein vergleichender Zugang von Bredow selbst intendiert war.

667 Gottfried Gabriel Bredow: Umständlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte besonders für Bürger- und Landschulen, neueste vermehrte und verbesserte Auflage, Reutlingen 1833, S. 1–4.

668 Scheller, Das Bild des Mittelalters, S. 65.

669 Gottfried Gabriel Bredow: Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte in drei Tabellen für den ersten Unterricht in der Geschichte, Altona 1806.

670 Gottfried Gabriel Bredow: Weltgeschichte in Tabellen, nebst einer Tabellarischen Uebersicht der Litterargeschichte, 2., verbesserte Ausgabe, Altona 1804.

671 Wyss, Die Ablösung des Katechismus, S. 263.

672 Zum Republikanismus im Kreise der Zürcher Patrioten, insbesondere um den jungen Pestalozzi, vgl. Tröhler, Republikanismus und Pädagogik, zum Beispiel S. 78 f.

673 Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 26.

3 Rahmenbedingungen und Formen des Unterrichts

Während im ersten Teil dieser Untersuchung die curricularen Lernbereiche fokussiert wurden, geht es im zweiten Teil um die Rahmenbedingungen, unter welchen die beschriebenen Lernbereiche vermittelt wurden. Curricula im Sinne gelebter Schulpraktiken sind davon genauso geprägt wie von den Lerninhalten. Insbesondere seit den Debatten zunächst um gesellschaftliche Funktionen von Schule,[1] dann insbesondere um ein *hidden curriculum*,[2] die auf nicht intendierte Sozialisationseffekte der Schule aufmerksam machten, wurde ihnen vermehrt Aufmerksamkeit zuteil. Schule wurde in diesen Forschungszusammenhängen als Ort beschrieben, an dem nicht nur Stoff, sondern auch gesellschaftliche Regeln, Verhaltensweisen und Rollen, wie etwa in den Bereichen *race* und *gender*, gelernt und eingeübt würden. Gerade Praktiken wie die Einteilung der Schülerinnen und Schüler, der Lernzeit oder der Lernräume seien daher von grosser Bedeutung. Tyack und Tobin verbanden in ihrer These der langsamen und sehr stabilen Entwicklung von Schule gerade auch solche Rahmenbedingungen mit der *grammar of schooling*: «Practices like graded classrooms structure schools in a manner analogous to the way grammar organizes meaning in language.»[3] Die sekundäre Sozialisation, also die Aneignung von in der Gesellschaft gültigen sozialen und kulturellen Regeln, wird von den Strukturen der Organisation Schule gelenkt und ist laut Künzli et al. gar als Auftrag in sie eingeschrieben, was diesen Rahmenbedingungen wiederum eine zentrale Rolle zuschreibt.[4]

1 Talcott Parsons: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktion in der amerikanischen Gesellschaft, in: Ders. (Hg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt am Main 1981, S. 161–193 (1. Ausgabe 1959).

2 Jackson, Life in Classroom.

3 Tyack/Tobin, «Grammar» of Schooling, S. 454.

4 Künzli et al., Der Lehrplan, S. 216.

3.1 Klasseneinteilung zum Zweck der Ordnung und Tätigkeit aller Schulkinder

Im ausgehenden 18. Jahrhundert wurde der an den meisten Schulen praktizierte kollektive Einzelunterricht[5] von reformorientierten Pfarrern stark kritisiert. Das Auswendiglernen wurde als mechanisch und geisttötend bezeichnet und das Abhören der Kinder durch den Schulmeister stellte insbesondere an grossen, kinderreichen Schulen ein Problem dar. Dort kam der Schulmeister kaum dazu, alle Kinder zweimal täglich ihre Pensen aufsagen zu lassen, wie es in den Schulordnungen vorgeschrieben war. Darüber, wie dem Problem beizukommen wäre, gingen die Meinungen der Pfarrer auseinander. Nur wenige sprachen sich dafür aus, die Zeit des Schulmeisters intensiver und damit effizienter zu nutzen und die Kinder in Gruppen zu unterrichten. An den meisten Orten favorisierte man tradierte extensive Lösungen und setzte ältere und fähigere Schüler, aber auch Verwandte des Schulmeisters zum Abhören der Kinder ein, die weiterhin individuell lernten. Konsens bestand jedoch bezüglich der Vorstellung, in der Schule habe eine gewisse Ordnung zu herrschen und alle Schülerinnen und Schüler sollten stets beschäftigt sein, damit sie einen möglichst grossen Nutzen aus der Schulzeit zögen respektive möglichst bald aus der Schule entlassen werden könnten.

3.1.1 Der kollektive Einzelunterricht – kritisiert, aber bis zum Ende des 18. Jahrhunderts fest etabliert

Die Satzungen für die Landschulen von 1744 schrieben vor, der Schulmeister solle einen «vernünfftige[n] Unterscheid» machen zwischen «I. Deren die in den Anfängen begriffen im Betten und Lesen. 2. Der mittelmässigen. 3. Der Vollkommneren, und unter allen drey Gattungen deren die schlechtere und deren die bessere Gaben des Verstands und Gedächtnuss haben».[6] Nach heutiger Begrifflichkeit sind Schulklassen meist Jahrgangsklassen, welche das für

5 Der Begriff verweist auf das Prinzip des Einzelunterrichts, nach dem sich ein Lehrer stets bloss mit einem Schüler oder einer Schülerin beschäftigte. Während ein Schulkind dem Schulmeister sein Pensum vorsagte, warteten die anderen oder lernten unterdessen ihre Pensen. Kollektiv war der Unterricht insofern, als die Schulkindern in Gruppen individuell lernten. Vgl. dazu etwa Jenzer, Die Schulklasse, S. 29.

6 Satzungen Land-Schulen 1744, S. 9. Eine im Wortlaut gleiche Formulierung fand sich bereits in den «Satzungen der Landtschulen der Statt Zürich» von 1684. Die Klasseneinteilung sollte sich in folgende Abstufungen gliedern: «1. Denen die in den Anfängen begriffen im betten und lesen. 2. Der mittelmässigen. 3. Der vollkommeneren und under allen drey gattungen deren die schlechtere und deren die bessere gaben des verstands und gedechtnuss haben und

ihre Alterskategorie bestimmte Jahresprogramm absolvieren. Die Schulkinder lernen grundsätzlich alle dasselbe mit denselben Mitteln und Methoden in derselben Zeit, am selben Ort und werden von einer einzigen erwachsenen Lehrperson angeleitet.[7] In der zitierten Schulordnung hingegen entsprach die Einteilung vielmehr einer mit demselben Lerninhalt beschäftigten temporären Gruppe individuell Lernender. Je nach Lernfortschritten der einzelnen Schulkinder veränderte sich die Zusammensetzung, indem neue Kinder am selben Gegenstand zu arbeiten begannen und damit auch zur Klasse stiessen, oder Mitglieder der Klasse zum nächsten Lerngegenstand und somit auch zur nächsten Klasse vorrückten.
Die gut dreissig Jahre später verabschiedete Schul- und Lehrordnung von 1778 setzte andere Akzente und betonte nicht die individuellen Lernfortschritte, sondern die Gemeinsamkeiten zwischen den Schulkindern desselben Alters und derselben Klasse. Sie schrieb vor, Schülerinnen und Schüler derselben Klasse hätten sich alle gleichzeitig mit demselben Lerngegenstand zu befassen, um ein homogenes Fortschreiten der Gruppe im Wissenserwerb zu gewährleisten. Auf diese Weise lerne jedes Kind mit seiner Klasse, «was derselben Alter und Fähigkeit angemessen ist».[8] Die Einteilung in drei Klassen (Abc, Buchstabieren, Lesen) wurde also beibehalten, ging aber über die in früheren Ordnungen propagierte Norm hinaus. Die Klasse sollte nicht mehr bloss eine Gruppe von Schulkindern sein, die temporär am selben Gegenstand lernte, sondern tatsächlich einen gemeinsamen, altersgerechten Lernprozess durchlaufen. Voraussetzung für dieses gemeinsame Lernen sei eine entsprechend klassenweise Anordnung der Kinder im Schulzimmer.[9] Die Promotion zur nächsten Klasse wurde einem Kind laut der Schul- und Lehrordnung von 1778 gewährt, wenn es bei einem Examen im Beisein des Pfarrers gezeigt habe, dass es den Stoff seiner Klasse beherrsche. Dazu eignete sich laut der Ordnung insbesondere das jährliche Examen.[10] Damit bestimmten Schulvorgesetzte und Pfarrer jährlich über das schulische Fortschreiten eines Kindes, ohne dabei aber der Vorstellung eines jährlichen Vorrückens im Sinne erst später etablierter Jahrgangsklassen verhaftet zu sein. Das Schuleintrittsalter war indes nicht genau festgelegt. Angesichts der in den Antwortschreiben auf die

sich also nach allen mit gebühr und bescheidenheit richten …» Zitiert nach Jenzer, Die Schulklasse, S. 42.

7 Ein solches Verständnis etwa bei Jenzer, Die Schulklasse, S. 26, sowie für den Zusammenunterricht Crauer S. 271.

8 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 4 f.

9 Ebd., S. 5.

10 Ebd., S. 8.

1771er-Umfrage[11] nicht selten geäusserten Klagen über die Einschulung bereits dreijähriger Kinder zu deren Unterbringung wie auch angesichts der allzu späten Einschulung bereits älterer Kinder hätte die Forderung nach einem einheitlichen Einschulungsalter den heterogenen Praktiken vor Ort entgegengestanden. Eine Klasseneinteilung wurde also in den Schulordnungen vorgeschrieben, doch verfolgte sie nicht den Zweck, die Kinder in Jahrgangsklassen durch ihre Schulzeit zu schleusen. Vielmehr diente sie dazu, die Zeitressourcen des Schulmeisters zu schonen. Angesichts der teilweise sehr grossen Schulen, so die zeitgenössische Problembeschreibung, komme der Schulmeister nicht dazu, alle Schulkinder mit ihren auswendig gelernten Pensen mehrmals täglich anzuhören. Indem mit der Einteilung der Kinder in Klassen mehrere Kinder gleichzeitig abgehört oder auch unterrichtet wurden, stellte die Klasseneinteilung einen Lösungsversuch für dieses Problem dar. Das Vorgehen etwa beim Lehren des Syllabierens war mit der neuen Schul- und Lehrordnung für den Schulmeister im Grundsatz dasselbe geblieben, doch, so die der Schulordnung von 1778 beigefügte Lehrordnung, gehe es «leichter von statten», wenn er Übungen mit etwa sieben oder acht Kindern gleichzeitig angehe.[12] Parallel zur Klasseneinteilung wurden andere Lösungsansätze erprobt. So heisst es in der Schulordnung, der Schulmeister solle die Kinder so viel wie möglich selbst «fragen und prüfen», doch an sehr grossen Schulen möge er bisweilen «die fertigern zur hülfe gebrauchen».[13] Man setzte also gleichzeitig auf intensive (Klasseneinteilung) sowie auf extensive (Hilfspersonen) Massnahmen, um der Zeitknappheit des Schulmeisters angesichts der teilweise grossen Anzahl abzufragender Schulkinder zu begegnen. Die fast zeitgleich mit der 1778er-Ordnung für die Landschulen erschienene Stadtschulordnung von 1781 zielte ebenfalls auf Effizienzsteigerung durch Klassenunterricht, wenn es heisst, der Unterricht an der Wandtafel bringe «eine[r] ziemliche[n] Menge Kinder auf einmal Nutzen».[14] Gerade für die soeben in die Schule Eingetretenen, welche noch kaum in der Lage seien, selbständig zu lernen, hatte der Schulmeister oft Schwierigkeiten, «die nöthige Zeit zufinden».[15] Diesbezüglich könne ein Unterricht in Klassen Abhilfe schaffen. In diesem Punkt ist gegenüber den eingangs zitierten Satzungen von 1744 eine Verschiebung auszumachen, indem neu auch auf intensive Lösungen, wie etwa die Zeitersparnis aufseiten

11 «Bis auf welches Alter werden die Kinder insgemein zur Schule geschikt? Und in welchem Alter fängt man an, sie darein zu schiken? Wird diess gänzlich der Willkür der Eltern überlassen?» Antworten auf die Frage A. b. 1 des Fragebogens, in: Tröhler/Schwab, Volksschule im 18. Jahrhundert, S. 11–25 (Faksimile) und 99–103 (Transkription).

12 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 6.

13 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Schulordnung, S. 15.

14 Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung Stadt Zürich, S. 6.

15 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal (Diakon), B. b. 2.

des Schulmeisters, und nicht bloss auf extensive Lösungen, etwa mittels des Einsatzes älterer Schulkinder zum Abhören, gesetzt und damit die Stellung des Schulmeisters gestärkt wurde. Extensive Lösungen galten 1744 indes als vorbildlich. Gemäss der 1744er-Ordnung sollte sich der Schulmeister auf die verschiedenen Klassen und Möglichkeiten der Schulkinder einstellen und sicherstellen, dass jedes Kind morgens und nachmittags seine zwei Pensen aufsage. Dazu war ihm ausdrücklich erlaubt, die Kinder in der Schule «zum Behören an[zu]stellen und [zu] gebrauchen».[16]
Die Vorstellung, die Schulkinder innerhalb einer Klasse verfügten grundsätzlich über ein ähnliches Leistungsvermögen, findet sich in Ansätzen also erst in der Ordnung von 1778. Sie ist aber die Prämisse, auf der das gemeinsame Lernen in Klassen fusst, wenn es die erhoffte Effizienzsteigerung bringen soll. Mit der Klasseneinteilung wurde aber noch mehr als die blosse Hoffnung auf eine zeitliche Entlastung des Schulmeisters verbunden. Die Schülerinnen und Schüler sollten in Klassen, anders als im Rahmen des als geisttötend und langweilig beschriebenen kollektiven Einzelunterrichts, gerne und mit Freude lernen.[17] Entsprechend wurden neue didaktische Elemente eingesetzt, etwa Wandkarten, -tafeln oder Spielalphabete, die den Unterricht in Klassen voraussetzten und gerade dadurch die Freude am Lernen steigern sollten. In Turbenthal wurde beispielsweise das Erkennen von Buchstaben als Wettbewerb organisiert.[18]
In etwa zeitgleich mit dem Erlass der erwähnten Schulordnungen vertraten von ihren Zeitgenossen breit rezipierte geistliche Schulreformer wie Ignaz von Felbiger, Francesco Soave oder Nivard Crauer die Einteilung der Schüler und Schülerinnen in Klassen. Sie zielten alle darauf ab, den im pädagogischen Diskurs harscher Kritik unterzogenen kollektiven Einzelunterricht zu reformieren.[19] Crauers im Zusammenhang mit der St. Urbaner Schulreform[20] entwickelte sogenannte Normalmethode etwa fusste auf Klassenunterricht und einheitlichen Schulbüchern, wobei immer eine Klasse unterrichtet wurde, wäh-

16 Satzungen Land-Schulen 1744, S. 9.
17 So heisst es etwa in der Lehrordnung, der Schulmeister solle beim Buchstabieren «auf eine muntere und freudige Art zu Werke gehen», damit das Kind nicht von Beginn weg abgeschreckt würde. Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 5.
18 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal (Diakon), B. b. 2. Vgl. dazu Kapitel 2.2.2.
19 Jenzer, Die Schulklasse, S. 259 f.
20 St. Urban war ein Zisterzienserkloster im solothurnisch-aargauisch-bernischen Grenzgebiet, das 1778 eine sogenannte Trivialschule für die Kinder der benachbarten Höfe gegründet hatte. Pater Nivard Crauer wurde mit der Aufgabe betraut, Schriften von Johann Ignaz von Felbiger zu studieren. Felbigers Überlegungen flossen entsprechend in das Schaffen Crauers ein, wenn er den Klassenunterricht propagierte und dazu viele Schulbücher schrieb. Jenzer, Die Schulklasse, S. 268 f.

rend die anderen einer stillen Beschäftigung nachgingen. Zusammenunterricht charakterisiere sich dadurch, so Crauer, dass er «alle, welche einerley lernen, mehrentheils zugleich einerley vornehmen lässt, und daher die sämtlichen Schüler auf das, was er redet, fragt, oder anschreibet, aufmerksam zu machen, und zu erhalten suchet». Dazu müssten die Schüler «nach der Verschiedenheit ihrer Fähigkeit, und der Gegenstände, die sie lernen», in Klassen eingeteilt werden. Innerhalb der Klassen sei es bei einer grossen Schülerzahl ausserdem ratsam, die «guten, mittelmässigen und schlechten» zu gruppieren.[21] Crauers Normalmethode setzte also auf die stille Beschäftigung der Schulkinder, welche gerade nicht unterrichtet wurden, sowie auf das «Zusammenunterrichten» möglichst homogener Lerngruppen, welche dasselbe auf gleiche Weise, mit gleichen Mitteln, zur gleichen Zeit am gleichen Ort durch einen einzigen (erwachsenen) Lehrer lernten.[22]

Alternative Reformvorschläge stellten dem kritisierten kollektiven Einzelunterricht nicht den Unterricht in Klassen, sondern den wechselseitigen Unterricht entgegen. Letzterer stützte in erster Linie darauf ab, dass ältere, in der Regel die leistungsstärksten Schüler die unteren Klassen unterrichteten.[23] Dieses Konzept sah weniger eine Umstrukturierung des kollektiven Einzelunterrichts als vielmehr eine Multiplikation oder genauer die weitgehende Ausschaltung der erwachsenen Lehrperson vor. An ihrer Stelle sollten nach dem Prinzip der Wechselseitigkeit unter Kindern Schüler Schüler unterrichten.[24] Mit der Rezeption der Schulsysteme von Andrew Bell und Josef Lancaster in den ersten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wurde der

21 P[ater] Nivard Crauer: Methodenbuch für die Normal-, Stadt- und Landschulen in der Republik Solothurn, [Basel] 1786, S. 7 f., zitiert nach Anna Hug: Die St. Urbaner Schulreform an der Wende des 18. Jahrhunderts, Zürich 1920, S. 245. Zur Rezeption der St. Urbaner Schulreform insbesondere in der katholischen Schweiz siehe Dies., dasselbe.

22 Jenzer, Die Schulklasse, S. 271.

23 Auf die unterschiedlichen Formen der Unterrichtsorganisation verwies auch Marcelo Caruso, stellte aber für sein Untersuchungsgebiet eine herausragende Stellung des wechselseitigen Unterrichts fest, die in Zürich nicht gegeben war. Dabei deutet Caruso die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts als intensive Phase des Experimentierens, in der insbesondere dem wechselseitigen Unterricht eine zentrale Rolle zukam. Die Zeitspanne zwischen 1800 und 1870 sieht er insgesamt als Konsolidierungsphase neuzeitlicher Schulsysteme nicht nur auf der Ebene der Institutionen, sondern auch der Unterrichtspraktiken, die sich vom kollektiven Einzelunterricht zu einem «modernen Interaktionssystem Unterricht» gewandelt und gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Simultanunterricht ihre bis heute gültige Form gefunden hätten. Caruso, Geist oder Mechanik.

24 Marcelo Caruso: Traditionsbruch aus dem Norden. Die wechselseitige Schuleinrichtung aus Schleswig und Holstein als Modell für die Reform des Volksschulunterrichts (ca. 1830–1848), in: Eckhardt Fuchs, Sylvia Kesper-Biermann, Christian Ritzi (Hg.): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2011, S. 209–230, hier S. 211.

wechselseitige Unterricht zu einer erfolgreichen pädagogischen Bewegung. Für die Eidgenossenschaft gilt vor allem der Freiburger Franziskaner und Lehrer Père Grégoire Girard als Wegbereiter des wechselseitigen Unterrichts. Er praktizierte die Methode allerdings nicht in einer reinen Form, da er nicht den gesamten Unterricht seinen Monitoren, wie die unterrichtenden Schüler genannt wurden, überlassen wollte und daher den Unterricht teilweise auch selbst übernahm.[25] Explizite Verweise auf das Konzept des wechselseitigen Unterrichts finden sich in den Antworten auf die Schulumfrage von 1771/72 allerdings ebenso wenig wie Hinweise auf einen tatsächlich praktizierten Unterricht in homogenen Schulklassen.

Anders als knapp zwanzig Jahre später die Stapfer-Enquete fragte die Schulumfrage der 1770er-Jahre nicht direkt nach einer Klasseneinteilung. Wissen wollten ihre Urheber aber, ob die Zuteilung der Pensen, also die von Schülerinnen und Schülern zu absolvierenden Lerneinheiten, unter Berücksichtigung von deren Fähigkeiten erfolge und wie sich der Schulmeister angesichts der unterschiedlichen Fähigkeiten der Schulkinder und der teilweise sehr hohen Schülerzahlen zu helfen wisse, wenn er mit dem Abfragen aller Schülerinnen und Schüler kaum durchkomme.[26] Die von einigen Befürwortern der Schulklasse geteilte Annahme, Schülerinnen und Schüler eines gewissen Alters verfügten über homogene Fähigkeiten, welche sie gemeinsam lernend entfalteten, war den Autoren des Fragebogens also eher fremd. Vielmehr interessierten sie der Umgang des Schulmeisters mit ungleichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die Organisation der Abfragepraxis an grossen Schulen. In Bezug auf die ungleichen Fähigkeiten der Schulkinder favorisierten die Antwortschreiben meist eine individualisierte Pensenzuteilung gegenüber früheren Praktiken, welche auf homogenen Aufgabenstellungen gefusst hatten.[27] Dieser Befund kann dahingehend gedeutet werden, dass die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schulkinder 1771/72 an den meisten Schulen als gegeben an-

25 Jenzer, Die Schulklasse, S. 315 f.

26 Fragen B. b. 1, B. b. 2 und C. 7 des Fragebogens, in: Tröhler/Schwab, Volksschule im 18. Jahrhundert, S. 11–25 (Faksimile) und 99–103 (Transkription).

27 So etwa die Antwort aus Weisslingen: «1. Ehedem hatten die Kinder freylich gar schlechtlich gewusst, was sie, mit anfang der Schule, lehrnen müssten, und die pensa sind allen gleich vorgeschriben worden 2. jezo kennt der Schulmeister die fehigkeiten der Kinder, und richtet sich darnach, so vil möglich.» Oder auch aus Marthalen: «Es ist beneben ganz natürlich, dass den fähigeren grössere pensa aufgegeben werden sollen, u. die fleissigen weiter kommen als die unfleissigen und jedem das pensum allein ausgesezet wird: dann aus lezgen Classification zumachen, darnach ville Schüler die gleiche sache lehrnen sollen dünkt mich nur ein Zeitgewinn zu seyn, dabey aber die schwachen ent: weder zu stark angestrengt, oder die fähigeren träg u: unwillig gemachet werden.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Weisslingen und Marthalen, B. b. 1 und B. b. 2 respektive B. b.

gesehen und der Unterricht entsprechend individuell ausgerichtet und auch deshalb nach dem Prinzip des kollektiven Einzelunterrichts organisiert wurde. Die Organisation des Abhörens war an einem knappen Drittel der Schulen ohnehin nicht mit Schwierigkeiten verbunden, weil sie so klein waren, dass der Schulmeister stets dazu kam, alle Kinder mindestens zweimal pro Tag ihre gelernten Pensen aufsagen zu lassen.[28] Mehr als doppelt so viele Schulen gaben hingegen an, der Schulmeister lasse sich beim Abfragen helfen, hatten damit also eine extensive Lösung für das Problem der Zeitknappheit des Schulmeisters favorisiert.[29] Oft wurden dann, wie etwa in Wetzikon, kollektiver Einzelunterricht und individuelle Pensenzuteilung kombiniert mit Elementen des wechselseitigen Unterrichts, indem Hilfspersonen den Schulmeister beim Abhören der Pensen unterstützten. Hinweise auf eine Rezeption des Fachdiskurses finden sich dabei allerdings nicht. Vielmehr scheint der praktizierte wechselseitige Unterricht ein aus der Situation entstandener, pragmatischer Lösungsansatz für das Problem der Zeitknappheit des Schulmeisters dargestellt zu haben. So hielt etwa die Antwort aus dem Kirchenkapitel Wetzikon für alle Schulen des Kapitels fest, bis dahin hätten die Schulmeister im Auswendiglernen keine Klasseneinteilung vornehmen können, denn sie hätten sich nach den Fähigkeiten der Kinder richten müssen. Lieber setzten die Schulmeister daher ein «grösseres, fähigeres» Kind zwischen zwei «minder fähigere», sodass dieses ihnen helfen könne.[30] Nur gerade sechs Antworten berichteten demgegenüber von einer intensiven Lösung im Sinne eines kollektiven Unterrichts, indem der Schulmeister Gruppen oder eben Klassen gemeinsam abhörte oder auch gemeinsam lernen liess und seine Zeit so effizienter nutzte.[31] In Flurlingen und Uhwiesen wurde die Schulzeit zudem einfach ausgedehnt, wenn der Schulmeister bis zum vorgesehenen Unterrichtsende noch nicht alle Kinder abgehört hatte. In Küsnacht und Thalwil wurden umgekehrt kleinere Pensen zum Auswendiglernen vergeben, sodass der Schulmeister weniger Zeit auf das Abhören verwenden musste.

Bis auf die sechs Schulen, welche hinsichtlich der Unterrichtsorganisation eine intensivere Nutzung der dem Schulmeister zur Verfügung stehenden Zeit mittels Klasseneinteilung forderten und zumindest teilweise auch praktizierten, blieb an allen anderen Schulen der kollektive Einzelunterricht die dominie-

28 28,9% (50, n = 173) der Antworten auf diese Frage geben an, kleine Schulen zu haben und somit das Problem nicht zu kennen, dass der Schulmeister nicht alle Kinder abhören könne. Die Auswertung basiert hauptsächlich auf den unter C. 7 gemachten Angaben in den Antwortschreiben auf die Schulumfrage 1771.

29 66,5% (115, n = 173).

30 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wetzikon, B. b. 2 und B. b. 8.

31 Diesldorf, Dübendorf, Küsnacht, Neerach, Obersteinmaur, Turbenthal.

rende Organisationsform, die man der Grösse der Schulen durch Extension von Zeit oder Personal respektive durch die Reduktion der Pensen anpasste.
Die Rolle des Gehilfen der Lehrperson wurde in etlichen Fällen auch von Familienmitgliedern des Schulmeisters übernommen. Söhne, Töchter, Brüder oder Schwestern, nicht selten auch die Ehefrau des Schulmeisters kümmerten sich so vor allem um die jüngsten Schulkinder.[32] Insbesondere die Frauen scheinen dabei eher dauerhaft als punktuell eingesetzt worden zu sein. So unterrichtete in Weiningen die Frau des Schulmeisters den ganzen Winter über die kleinen Kinder. Auch in der Hausschule von Lehrer Hirschgartner wurden die zwei ersten Klassen von seiner Frau unterrichtet.[33] Während Ehefrauen und Töchter als Familienmitglieder des Schulmeisters ohne Weiteres unterrichten konnten, verweist keine einzige Antwort auf den Einsatz einer fähigen Schülerin zum Abhören der Jüngeren oder Schwächeren. Alle entsprechenden Belege nennen Knaben.
In einer effizienteren Ausgestaltung der Arbeit des Schulmeisters mittels einer Einteilung aller Schülerinnen und Schüler in homogene Schulklassen sahen etliche der mit der Schulaufsicht betrauten Pfarrer keinen Vorteil. Pfarrer Elias Balber in Marthalen urteilte entsprechend, «aus lezgen Classification zumachen» sei «nur ein Zeitgewinn», der die Schwachen überfordere und die Fähigeren träg und unwillig mache. Es sei «ganz natürlich», dass den Fähigeren grössere Pensen aufgegeben würden und die Fleissigen weiter kämen als die «unfleissigen».[34] Andere wiederum strichen in ihren Berichten die Forderung nach Effizienz und Nützlichkeit explizit heraus, ohne daraus allerdings zwingend die Notwendigkeit eines kollektiven Unterrichts abzuleiten. So wurde Zeit etwa vom Pfarrer in Schönenberg als kostbares Gut bewertet, mit dem der Schulmeister möglichst haushälterisch umzugehen versuchte: «[D]er Schulmeister befleisst sich die zeit zu ergwinnen dass sie nit verlohren gehe u: ein Theil nothleiden müssten richtet sich dessnahen nach jedestem Fähigkeit.»[35] Der Schulmeister solle die Kinder klassenweise abfragen und seine Zeit so

32 Söhne, zuweilen gemeinsam mit anderen Schulkindern, halfen in Embrach, Oberembrach, Mühleberg, Weisslingen, Fällanden, Mönchaltorf, Hegnau, Niederweningen, Meilen; in Volketswil half die (fünfzehnjährige) Tochter, ebenso in Opfikon, in Kloten der einzige erwachsene Sohn sowie die «Schulmeisterin». Auch in Weiningen und Wipkingen unterwiesen die Frauen des Schulmeisters die kleinen Kinder, in der Kirchgemeinde Uster halfen Frauen und Kinder des Schulmeisters sowie die grössten und besten Schüler. Brüder der Schulmeister halfen in Uetikon und Niederillnau, während sich der Höngger sowie der Horgener Schulmeister je von ihren beiden Schwestern helfen liessen. Antworten auf die Frage C. 7.

33 Stapfer-Enquete, Antwort aus der Stadt Zürich, 1. Hausschule St. Peter, BAR, B0 1471.

34 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, B. b.

35 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Schönenberg, B. b. 2.

einteilen dass ein jedes zweimal zum Aufsagen komme.[36] Eine dem letzten Vorschlag ganz ähnliche Praxis beschreibt der Bericht aus Regensdorf, wo jede Klasse separat abgehört wurde und dabei Mädchen und Jungen getrennt aufsagten. Sobald ein Schulkind den Stoff einer Klasse allerdings beherrschte, wurde es «unter der andren Class behört».[37] Es lasse sich daher auch nicht bestimmen, wie viel Zeit auf welchen Lerninhalt verwendet werde, jedes Kind müsse so lange buchstabieren, bis es dies fehlerfrei beherrsche,[38] erst danach rücke es in die nächste Klasse auf. Die Lernfortschritte wurden nach dieser Vorstellung individuell und nicht als Klasse erzielt und so verhielt es sich auch mit dem Durchlauf durch den Stoff. Nach Ansicht des Pfarrers in Albisrieden sei der Schulunterricht ausserdem so einzurichten, dass jedes Kind «mit nuzen die schul besuchen kann».[39] Auch dieser Forderung begegnete man allerdings weniger mit kollektivem Unterricht als vielmehr mit einer Art wechselseitigem Unterricht, bei dem ältere jüngere Schülerinnen und Schüler abhörten oder aber Angehörige des Schulmeisters diesen unterstützten. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass alle Schulkinder stets beschäftigt waren, der Unterricht also allen einen Nutzen brachte, ohne sich aber vom fest etablierten kollektiven Einzelunterricht abzuwenden.
Dennoch wurde der kollektive Einzelunterricht an etlichen Orten aufgeweicht und durch andere didaktische Settings ergänzt. So lösten sich Unterricht in Gruppen und individuelle Lernphasen in Wülflingen zumindest beim Lernen der Buchstaben ab: «[…] der Schulmeister buchstabiert vor, die Kinder machen es nach: alle buchstabieren laut, damit es auch vom ander lehrnen: und so ist es auch beim lesen. Nachdem dieses Graüsch eine bestimmte Zeit gedauert, macht der Schulmeister eine Stille, und probirt ein Jedes Kind, ob es seine lezgen recht gelehrnt.»[40] Auch in Turbenthal wurde das Buchstabieren in der Gruppe geübt, in Hottingen gar generell im Klassenverband und anhand derselben Lehrmittel gelernt. In Hombrechtikon waren es gerade nicht die Anfänger, sondern die Fortgeschrittensten, welche gemeinschaftlich ein Kapitel im Neuen Testament lasen.[41] In Dübendorf betonte man ausserdem, alle müssten dasselbe lernen, während in Fällanden hervorgehoben wurde, dass immer alle Gruppen der Schülerschaft aktiv seien und lernten. Dazu würden zunächst die Fähigeren befragt, um den anderen noch Zeit zu geben, ihr Pensum weiter zu lernen. Während der Schulmeister sich dann um die

36 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Otelfingen, B. b. 2.
37 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensdorf, B. b. 19.
38 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, B. b. 2.
39 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Albisrieden, B. b.
40 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wülflingen, B. b. 3.
41 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Hombrechtikon, B. b. 2.

Langsameren kümmerte, würden die Fortgeschrittenen angehalten, wieder auswendig zu lernen oder zu schreiben. Auf diese Weise bliebe den Schulmeistern genügend Zeit, sich auch um schwächere Schüler und Schülerinnen und um die Kleinen zu kümmern.[42]
Ein solches, über den kollektiven Einzelunterricht hinausgehendes Verständnis von Unterrichtsorganisation ist in einem Unterrichtsplan ersichtlich, welchen das Pfarrkapitel Kyburg in den 1770er-Jahren in gemeinsamer Beratschlagung entworfen hatte und der an allen Schulen des Kapitels gelten sollte. Er wird in der Mönchaltorfer Antwort auf die Schulumfrage von 1771 dargestellt, eine Transkription findet sich in Tabelle 1 (Seite 219).[43] Stoff, Zeit und Schulkinder wurden darin so eingeteilt und aufeinander bezogen, dass sowohl Elemente eines kollektiven Unterrichts als auch Elemente von wechselseitigem Unterricht darin Platz fanden, das Lernen aber weitgehend individuell erfolgte. Den Klassen, die auch hier temporäre Gruppen von mit demselben Gegenstand beschäftigten Schülerinnen und Schülern bezeichneten, waren entsprechende Lehrbücher zugeordnet. Auch Crauer betonte im Zusammenhang mit seiner Normalmethode die Bedeutung einheitlicher Lehrmittel für den kollektiven Unterricht in Klassen. Gemäss dem Kyburger Unterrichtsplan sollten in der ersten Klasse das Namenbüchlein und der Lehrmeister absolviert werden, in der zweiten das Zeugnisbuch und der Psalter und in der dritten wurden schliesslich das Testament und das Waserbüchlein benutzt. Ausserdem wurden Handschriften gelesen.[44] Man darf davon ausgehen, dass das Ziel dieses Unterrichtsplans war, durch die Anordnung von Stoff und Zeit sowie durch die grobe Vorgabe der Unterrichtsformen sicherzustellen, dass alle Schulkinder stets beschäftigt waren und der Schulunterricht somit allen zu möglichst grossem Nutzen gereichte. Dazu hörte der Schulmeister die Kinder oft selbst ab, liess diese Aufgabe zuweilen aber auch einen älteren Schüler übernehmen. Zusätzlich enthielt der Plan Elemente kollektiven Unterrichts, die nicht gegen andere Ansätze ausgespielt, sondern pragmatisch mit diesen kombiniert wurden.
Die Klasseneinteilung zielte in den beschriebenen Praktiken an den einzelnen Schulen also mehr auf Ordnung und Tätigkeit aller Schülerinnen und Schüler, «um was zusammen gehört, beysamen zubehalten», und weniger auf kollektive Lernprozesse.[45] In diesem Sinn kann sie als Antwort auf die Kritik gelesen werden, die Schulkinder würden vom Schulmeister wild durcheinander, «promiscue» zum Aufsagen aufgerufen, «bald […] eins mit dem Nammenbüchlein,

42 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Fällanden, B. b. 2.
43 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Mönchaltorf, B. b. 1 und B. b. 2.
44 Ebd.
45 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Rafz, B. b. 2.

bald eins mit lehrMstr, bald mit der Zeugnuss etc.».[46] Der Schulmeister solle, so etwa der Vorschlag des Neftenbacher Pfarrers, die Schulkinder geordnet, «successive zur rechenschaft» fordern, also aufsagen lassen, «die abc kinder zuerst, darauf die anfänger im buchstabieren, weiter die fertigere etc.».[47] Dies entsprach an anderen Orten durchaus den etablierten Praktiken.

Trotz der Dominanz tradierter und zuweilen durch Alternativen leicht erweiterter Formen von Unterrichtsorganisation gab es unter den mit der Schulaufsicht betrauten Pfarrern auch einzelne, die sich dezidiert für eine Klasseneinteilung aussprachen und damit kollektive Lernprozesse einforderten. Als ihr vehementester Vertreter trat im Rahmen der Antwortschreiben der Schulumfrage von 1771 der Pfarrer in Dielsdorf, der erwähnte Autor eines Namenbüchleins, Salomon Thomann auf. An den von ihm beaufsichtigten Schulen erfolgte die Zuteilung der Schulkinder zur Klasse allerdings wie andernorts auch einfach über die Lehrmittel: Eine Klasse bildeten diejenigen, welche das Abc im Namenbüchlein lernten, eine Klasse diejenigen, welche den Lehrmeister übten, und eine dritte Klasse diejenigen, welche in den Zeugnissen lernten. Sobald die Kinder in die Schule kamen, wurden sie über das «spiel a. b. c.» mit den Buchstaben vertraut gemacht.[48] Wenn sie Klein- und Grossbuchstaben kannten, übten sie mit dem «probtäffelj» weiter, auf dem sie das Buchstabieren erlernten. Im Namenbüchlein lasen sie dann erste ein- und mehrsilbige Wörter. Sobald sie diesen Stoff beherrschten, wurden sie in die zweite Klasse vorgelassen, wo sie im Fragstücklein und im Lehrmeister buchstabierten und lasen. In der dritten Klasse übten die Schülerinnen und Schüler schliesslich die Zeugnisse.[49] Diese Beschreibung unterscheidet sich zunächst kaum von anderen, welche auf Einteilungen von Schulkindern verwiesen. Doch waren die Klassen in Dielsdorf keine temporären Gruppen von gerade am gleichen Gegenstand Lernenden, sondern Gruppen gemeinsam lernender Schulkinder. Heterogenität der Lehrmittel und Lektionen sowie die ungeordnete Abfragepraxis führten in den Augen des Dielsdorfer Pfarrers dazu, dass der Schulmeister nicht die Zeit finde, sich allen Schulkindern zu widmen. Die Abfragepraxis, welche vorsehe, dass die Kinder von ihrem Platz zum Schulmeister gingen, um dort ihr Pensum aufzusagen, «erwekt in der schul ein tumult u. unordnung u: benihmmt die zeit».[50] Der Schulmeister

46 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Neftenbach, B. b. 3a.

47 Ebd.

48 Eine entsprechende Anweisung hat der Pfarrer nach eigener Aussage in einem von ihm verfassten, 1766 bei H. Ziegler gedruckten Namenbüchlein verschriftlicht. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, B. b. 3–5.

49 Ebd. Das Fragstücklein, der Lehrmeister und die Zeugnisse waren unterschiedlich ausführliche Ausgaben des Zürcher Katechismus. Vgl. dazu das Kapitel 2.2.3.

50 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, C. 7.

Tab. 1: Unterrichtsplan Kapitel Kyburg um 1770

	III.e Class Leser.	II.e Class Buchstabierer.	I.e Class Abcdarii.
Vormittag			
8–9 St.	Sagt auf, was sie Abend vorher in der letzten St[und] gelernt, die ganze Classe das gleiche pensum. der Schulm[eiste]r ruft die Kinder promiscue auf jedes einen vers zulesen: Spricht ihnen darauf die neue Lezge vor u[nd] erklärt sie.	Lernt noch die Lezgen. die ganze Classe ein gleiches pensum	In den ersten 2 Stunden, wird dieser Classe einer aus der 3.n […] Classe, der schon aufgesagt, zugegeben, ihr die Buchstaben zuweisen.
9–10 St.	Lernt die aufgegebene Lezge.	Sagt auf, auf die Art wie die 3.e.	– s[iehe] o[ben]
10–11 St.	Lernt auswenig.	Repetirt das aufgesagte.	Sagt auf.
Nachmittag			
1–2 St.	Schreibt mit Hülfe des Schulmeisters.	Lernt die neue Lezge	Wie am Morgen
2–3 St.	Schreibt allein nach Vorschrift	Sagt auf.	
3–4 St.	Lernt die Lezge auf Morgen. die ganz fertigen lesen geschriebenes.	Wiederholt das aufgesagte: die fertigen lernen auswendig.	

Quelle: Antworten auf die Schulumfrage 1771, Mönchaltorf, B. b. 1 und B. b. 2.

könne diesbezüglich Abhilfe schaffen, «a. wenn er grad anfängl. seine kinder in gewüsse Classen einrichtet. b. wenn er seine schullgeschäfft in gewüsse stunden abtheilet; ein zeit zum schreiben: ein zeit zu buchstabiren u. lessen. c. wann er einer jeden Class gleiche bücher gibt, u. sie mit einander gleich fahren lasset: so ds wann eins aufsagt, die anderen alle zu gleich nach zeigen u: also mit aufsagen müssen».[51] Dabei gelte es, die Schwächeren mit mehr Sorgfalt zu unterstützen. Auf diese Weise würden diejenigen, die man für minder fähig erachtet hatte, den anderen vollkommen gleichkommen. Der Schulmeister sollte also unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lerntempi ausgleichen. Schliesslich müssten «die kinder […] an ihren bläzen sitzen

51 Ebd.

[bleiben]: ds gibt ein stille: mann hört nur ds reden, wo auffsagt; die anderen werden in ihrem lehrnen desto weniger gehindert: der schulMstr darff nur hin u. her spazirend, achtung geben. u. zu dem, ds nicht aufmerksam ist, u. nicht nachfahrt, sagen, fahr du fort; kann es fort fahren, so ist es gutt: kann es nicht, so empfangt es schläge: auf solche weiss kann ein fertiger schulMstr an all schulkinder kommen; er kann in einer stund biss 50. kinder in einer Class auffsagen lassen».[52] Effizienz wurde in Dielsdorf also durch Ordnung und Tätigkeit aller Schulkinder erreicht. Die vorgeschlagene Unterrichtsorganisation habe sich laut ihrem Promotor in der Praxis bewährt und sei letztlich auch von den Schulmeistern begrüsst worden, auch wenn diese sie zunächst als mühsam bezeichnet hätten.[53] An andern Orten wurde die Einführung eines Unterrichts in Klassen ebenfalls versucht. In Herrliberg etwa wurde 1799 an der Hauptschule zwar im Klassenverband und anhand homogener Lehrmittel gelernt, Wetzwil, die Nebenschule derselben Kirchgemeinde, verzichtete aber auf eine Klasseneinteilung, weil diese ohne einen homogenen Satz an Lehrmitteln, über den sie nicht verfüge, kaum praktikabel sei.[54] Beinahe dreissig Jahre früher hatte sich der Pfarrer in Herrliberg gewünscht, die am See noch wenig verbreitete Klasseneinteilung möge gesetzlich vorgeschrieben werden, damit man «mit unartigen, allen neüerungen aus blinden vorurtheilen, widerwärtigen Eltern, desto besser zurecht kommen möchte».[55]

In der Stapfer-Enquete von 1799, die explizit nach der Klasseneinteilung der Schulkinder gefragt hatte, gaben zwar 77% der Schulmeister an, ihre Schülerinnen und Schüler in Klassen eingeteilt zu haben.[56] Dabei waren die häufigsten Einteilungskriterien die Lerngegenstände respektive die verwendeten Lehrmittel. Die insgesamt sehr kurz gehaltenen Antworten – ungefähr ein Viertel antwortete auf die Frage, ob die Schulkinder in Klassen eingeteilt waren bloss mit Ja – geben allerdings kaum Aufschluss über das Verständnis von Klasse oder damit verbundenen methodisch-didaktischen Settings. Deutlich wird anhand der Antworten, dass eine Klasseneinteilung überall nach Lerngegenstand oder Lehrmittel erfolgte und der grösste Teil des Unterrichts kollektiver Einzelunterricht war.[57] Auch der wechselseitige Unterricht spielte weiterhin eine Rolle. So schrieb etwa der Schulmeister in Wila 1799, es gebe keine Klassen-

52 Ebd.
53 Ebd.
54 Stapfer-Enquete, Antworten aus Herrliberg und Wetzwil, BAR, B0 1421.
55 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Herrliberg, frei formulierter Wunsch am Schluss seines Antwortbogens.
56 Klinke, Volksschulwesen, S. 163.
57 Die häufigste Einteilung unterschied drei Klassen nach Schulbüchern: 1. Namenbüchlein und Lehrmeister (Fragstücklein); 2. Psalmbuch und Zeugnisse; 3. Testament und Lesen von Handschriften. Ebd., S. 164.

einteilung, vielmehr würden die kleineren Kinder zu den Grösseren gesetzt, damit ihnen geholfen werde. So solle den Kleinen die Langeweile und den Grossen das Schwatzen vergehen.[58]

Unabhängig davon, ob nun innerhalb der Klasse individuell oder gemeinsam gelernt wurde, war die klassenweise Anordnung der Schulkinder im Schulraum bereits 1771 meist üblich, wenn es am Schulort überhaupt eine Einteilung gab und es der Platz und die Möblierung erlaubten. In der Regel wurden Schulkinder, welche gerade am selben Lerngegenstand arbeiteten, um denselben Tisch gruppiert. An den Tisch der Lesenden kam etwa, wer das Buchstabieren und Syllabieren bereits beherrschte, wann immer dies der Fall war. Jedes Kind finde, so der Pfarrer in Embrach, «immer seines gleichen, dabej es stehen bleibt, bis seine hinlängliche Kentnis des bisherigen – dasselbe unter fähigere erhöhet».[59] Auch in Erlenbach wurden die Kinder in drei Klassen eingeteilt, «und zwar nach ihren kräften, nicht just nach dem alter oder grösse».[60] Die Formulierung macht deutlich, dass alternative Ordnungsprinzipien wie Alter oder Grösse nicht unbekannt waren und bewusst verworfen wurden. Das damals bevorzugte Kriterium der «geistigen Kräfte» eines Kindes dürfte später nicht zuletzt wegen seiner kaum bürokratiekompatiblen Komplexität unter Druck geraten sein. Der Erlenbacher Pfarrer reflektiert die Schwierigkeiten, die geistigen Kräfte eines Kindes einzuschätzen. Dazu brauche es Reflexion, Erfahrung und ein redliches Herz. Seinem Schulmeister spricht er dies ab, weshalb er nicht dafür bürge, dass die ausgegebenen Pensen tatsächlich den Fähigkeiten der Kinder entsprächen.[61] Dennoch nimmt der Schulmeister die Pensen- und damit auch die Klassenzuteilung vor: In der untersten Klasse werde das Abc gelernt und der Anfang zum Buchstabieren gemacht. Die mittlere Klasse buchstabiere und beginne mit dem Lesen, während die oberste lese, schreibe und so weiter. «Jede ordnung sizet beysamen, und in derselben wiederum die Knaben und die Mägdlein besonders. Jedes Kind hat seinen angewiesenen Platz.»[62]

An manchen Schulen sollte die Sitzordnung den Schulkindern ausserdem Ansporn zu besseren Leistungen sein. Das Aufrücken in die nächste Klasse respektive das Zurückversetzen in die vorherige wurde etwa in Hombrechtikon als Belohnung und Beschämung eingesetzt,[63] in Hottingen wurde als Strafe für Betrug neben einem eintägigen Schulverbot ein vierfaches Pensum

58 Stapfer-Enquete, Antwort aus Wila, BAR, B0 1470.
59 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Embrach, B. b. 2.
60 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 3.
61 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 3 und B. b. 1.
62 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, B. b. 3.
63 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Hombrechtikon, B. b. 19.

aufgegeben, welches der straffällige Schüler oder die straffällige Schülerin dann nicht dem Schulmeister, sondern dem schlechtesten Schulkind der Klasse aufzusagen hatte, dessen Platz in der Sitzordnung er oder sie zudem einnehmen musste. Auf den Versuch, mit solchen Rangordnungen bei der Platzvergabe zum Lernen anzuspornen, wird auch in anderen Berichten hingewiesen.[64] Die Sitzordnung nach Leistung wurde allerdings auch kritisiert. In Hausen wurde sie 1799 mit dem Hinweis abgelehnt, wer zuerst komme, solle den besten Platz haben. In Regensdorf mahnte der Pfarrer 1771 selbst, Geschwister sollten nicht separat an unterschiedlichen Tischen in verschiedenen Klassen platziert werden, weil das ältere dem jüngeren oft fleissig helfe.[65] Hilfe beim Lernen wurde in diesem Fall also nicht in erster Linie vom Schulmeister, sondern vom anwesenden Geschwister erwartet. Auch der Bericht aus Turbenthal rügte die etablierte Sitzordnung nach Leistung oder angestrebtem Lernziel, welche die Kinder «ohne die geringste Rüksicht auf das Alter» platziere.[66] Zumindest als Folie der Kritik schimmert hier die Jahrgangsklasse durch, die sonst an den Zürcher Volksschulen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts überhaupt keine Rolle spielte.

3.1.2 Die 1834 kaum eingelöste Forderung nach Jahrgangsklassen

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts blieb die Klasseneinteilung Bestandteil der Debatten über Schulorganisation. Insbesondere die zwischen 1806 und 1808 angebotenen Zürcher Lehrerweiterbildungskurse auf dem Rietli legten grossen Wert darauf, den etablierten kollektiven Einzelunterricht durch angeblich rationellere Unterrichtsformen zu ersetzen. Dazu gehörte die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in mehrere Klassen genauso wie das Sprechen im Chor oder der Frontalunterricht.[67] Auch die propagierten Methoden für das Schreiben und Rechnen – Ersteres sollte nach Rusterholz, Letzteres nach Pestalozzi praktiziert werden – fussten beide auf Wandtabellen, welche sich besonders für kollektiven Unterricht in der Klasse eigneten. In einem Kreisschreiben berichtete der Erziehungsrat vom Erfolg dieser Kurse und gab daran anschliessend Anweisungen, welche Elemente der neuen Methoden an den Schulen zur Anwendung gelangen sollten. Neben den Absenzenlisten, der Rusterholz'schen Schreibmethode mit Griffeln und dessen Schiefertafeln oder dem Kopfrechnen nach Pestalozzi wurden auch die

64 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kreuz, B. c. 4.
65 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensdorf, B. b. 19.
66 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal (Diakon), B. b. 2.
67 Godenzi, Das erste staatliche Lehrerweiterbildungsinstitut im Kanton Zürich, S. 230.

Klasseneinteilung sowie die parallele Beschäftigung aller Schülerinnen und Schüler genannt. Weiter sollten Tische und Bänke neu alle gegen den Lehrer und die Tafel ausgerichtet werden. Die Gemeinden fürchteten allerdings die finanziellen Aufwendungen, die zur Realisierung der neuen Bestuhlung, wie sie etwa in Bülach bereits eingerichtet worden sei, notwendig wären. Deshalb solle die Neuerung erst dann zwingend eingeführt werden, wenn eine Mehrheit vom Nutzen der Neuerungen überzeugt sei.[68] In seinen «Wünschen zur Verbesserung der Landschulen» und im Hinblick auf ein neues Schulgesetz sprach sich der Knonauer Oberamtmann Conrad Melchior Hirzel 1829 für eine sechs Jahre dauernde Alltagsschule aus, welche von den Schulkindern in Altersklassen in stufenweise fortschreitendem Unterricht durchlaufen werde.[69] Auch der Professor für Griechisch und Hermeneutik am Zürcher Carolinum, Johann Jacob Hottinger, forderte in einem vom Erziehungsrat und vom kleinen Rat in Auftrag gegebenen Bericht die Einschulung mit dem angetretenen sechsten Altersjahr bereits vor den Umwälzungen von 1831, wobei es im Ermessen der Eltern liegen solle, die Kinder auch bereits ein Jahr früher zur Schule zu schicken. Hottinger ging von einem regelmässigen Schulbesuch bis mindestens zum elften Altersjahr aus, der erst nach einer erfolgreich absolvierten öffentlichen Prüfung beendet werden dürfe.[70]
Als Ignaz Thomas Scherr zu Beginn der 1830er-Jahre die Einführung der Jahrgangsklasse forderte, geschah dies also nicht voraussetzungslos. Die Tatsache, dass der ehemalige Oberamtmann Hirzel der neue Bürgermeister der Stadt war, dürfte seine Position entsprechend gestärkt haben. Scherr trat dezidiert für ein festgelegtes Einschulungsalter von sechs Jahren und eine damit verbundene Klasseneinteilung nach Jahrgängen ein. In seiner Schrift «Über Bildungsstufen, Lehrkurse, Vertheilung des Unterrichtsstoffes, Klasseneintheilung und gleichzeitige Klassenbeschäftigung in der Volksschule» vertrat er diese als Organisationsprinzip, wie er es weniger elaboriert bereits im Schulgesetz von 1832 getan hatte.[71] Die Volksschule solle aus drei Schulstufen mit je drei Jahreskursen bestehen: die Elementarstufe, die Realstufe, die Repetierstufe. Die Aufnahme in die erste Klasse hatte nach dem Geburtsjahr zu erfolgen und die Schulkinder

68 Bericht des Erziehungsrates vom Erfolg des Schulmeister Insituts u. was von den neuen Methoden zu betreiben sei (Kreisschreiben vom 1. Heümonat 1806), StAZH, U 30. 1.

69 Grob, Lehrerseminar des Kantons Zürich, S. 12.

70 Hottinger, Bericht über den Zustand des Landschulwesens, S. 70.

71 Dort heisst es, die Schüler und Schülerinnen einer Schule seien in drei Hauptabteilungen einzuteilen. Die Elementarschüler (Sechs- bis Neunjährige), Realschüler (Neun- bis Zwölfjährige), Repetierschüler (Zwölf- bis Fünfzehnjährige), wobei die ersten zwei «Abtheilungen» die Alltagsschule bildeten. Die Schüler und Schülerinnen der Alltagsschule werden in sechs Klassen eingeteilt, übereinstimmend mit der Zahl der Schuljahre. Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 317 f.

träten im Klassenverband jedes Jahr in die nächste Klasse über. Im Idealfall werde ein Lehrer für die Elementarabteilung und einer für die Realabteilung angestellt, sodass jeder drei Klassen unterrichten könne. Scherr begründete das Prinzip der sich am Alter der Schulkinder orientierenden Jahrgangsklasse mit der jährlichen Aufnahme neuer Schülerinnen und Schüler sowie dem gemeinsamen Fortschreiten der so komponierten Lerngruppe: «Diese Klasseneintheilung ist vollständig in dem Gange der Sache begründet; denn jedes Jahr nehmen wir neue Zöglinge auf, und sechs Jahre dauert der Unterricht. Wenn jede neu eintretende Klasse von Jahr zu Jahr fortschreitet, so müssen nothwendig so viele Abstufungen in Lehre und Uebung, im Wissen und Können entstehen, als es Jahre erfordert, bis eine eingetretene Klasse wiederum austreten kann.»[72] Nach Scherrs Konzept gäbe es also an jeder Alltagsschule sechs Klassen, die von zwei Lehrern, einem für die Elementar- und einem für die Realschule, unterrichtet würden. Wo allerdings mehr als ein Lehrer an einer Schule beschäftigt wurde, stellte sich unweigerlich die Frage nach der Einteilung der Schülerinnen und Schüler. Die Aufteilung nach Klassen war dabei bloss eine Möglichkeit. Eine insbesondere in städtischen – wie oben erwähnt –, aber auch vereinzelt in ländlichen Kontexten praktizierte Alternative war die Aufteilung nach Geschlecht.[73]

An den wenigsten Orten wurden jedoch nach 1832 neue Schulmeister angestellt, und die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Klassen wurde eher dazu genutzt, überfüllte Schulräumlichkeiten zu entlasten, indem die Klassen nacheinander unterrichtet wurden. So etwa in Ütikon, wo zu gewissen Zeiten die jüngeren, zu anderen Zeiten die älteren Schulkinder unterrichtet wurden, oder in Lipperschwendi, wo die Schule wegen der Beschränktheit des Lokals in zwei Klassen geteilt werden musste. Jede Klasse brachte jeweils bloss den halben Tag in der Schule zu. Dem Lehrer ginge trotz seines Fleisses die nötige Fertigkeit ab, alle Klassen gleichzeitig zu beschäftigen. Dies wurde auch über den Lehrer in Blitterswil gemeldet, der guten Willens, allerdings unbeholfen sei und sich sklavisch an die äussere Form halte.[74] Eine Teilung der Schülerinnen und Schüler in eine Elementar- und eine Realklasse fand sich in Knonau und Mettmenstetten, wo wie in Lipperschwendi durch Platzmangel bedingt nur jeweils eine Klasse in der Schulstube anwesend sein konnte.

72 Ignaz Thomas Scherr: Über Bildungsstufen, Lehrkurse, Vertheilung des Unterrichtsstoffes, Klasseneintheilung und gleichzeitige Klassenbeschäftigung in der Volksschule, Zürich 1833, S. 9, zitiert nach Jenzer, Die Schulklasse, S. 355.

73 Jenzer nennt in seiner Untersuchung weitere Einteilungskriterien: Örtlichkeit, Konfession, soziale Herkunft, Altersstufen, Bildungsziel. Ebd., S. 361.

74 Berichte der Bezirksschulpflegen Meilen und Pfäffikon an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

Mettmenstetten hob hervor, diese Aufteilung der Schulkinder sei provisorisch und habe offensichtliche Vorteile gebracht. Die Elementarschüler leisteten nun bereits bei ihrem Übertritt in die Realabteilung nicht viel weniger als ehemals die Repetierschüler, und die Realschüler brächten es viel weiter als diese es je gebracht hätten. Die Bezirksschulpflege stellte sich jedoch auf den Standpunkt, es gehe weniger um einen Vergleich von früheren und aktuellen Leistungen, sondern um die Frage, wie viel die Schülerinnen und Schüler hätten lernen können, wenn sie die gesamte Schulzeit und nicht bloss jeweils den halben Tag zur Verfügung gehabt hätten. Gegenüber Knonau gibt sich die Behörde milder, da der Bau eines neuen Schulhauses geplant sei, der diesen Nachteil beheben werde.[75] Auch in Oberrieden wurde über enge Platzverhältnisse geklagt, weshalb die Schülerinnen und Schüler zwar in vier Klassen geteilt, aber nicht «methodisch geordnet» würden.[76]
Eine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in sechs gleichzeitig anwesende Klassen war etwa in Iberg vorgenommen worden. Dort sei es dem jungen Schulverweser gelungen, alle sechs Klassen gleichzeitig und «mit unbegreiflicher Ruhe und Stille in beständiger Thätigkeit zu erhalten». Dabei habe ein «zweckmässiger Wechsel der Fächer» den Schülerinnen und Schülern die «lange Arbeit [erleichtert] und machte sie ihnen angenehm».[77] In sechs Klassen gegliedert waren auch sämtliche acht Schulen der Kirchgemeinde Hinwil. Sie organisierten sich dabei teilweise oder, wie etwa in Hadlikon oder Unterbach, ganz über wechselseitigen Unterricht.[78] Auch in Veltheim hielt ein Monitorensystem «die sechs Klassen immer in zweckmässiger Thätigkeit»,[79] und seit der Lehrer in Fägswil im Seminar gewesen sei, habe auch er seine Schule in sechs Klasen geteilt. Nun werde «etwas wechselseitiger Unterricht im Kleinen angewandt». Der Lehrer habe sich auch die ersten Scherr'schen Schriften angeschafft, finde sich aber mit den Lektionsplänen nicht zurecht. Der Pfarrer bemerkte dazu, diese Erfahrung teilten wohl viele.[80] Als besonders gut galt die Schule in Rüschlikon, wo der Klassenunterricht auch die trägen Kinder

75 Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
76 Bericht der Bezirksschulpflege Horgen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
77 Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
78 Bericht der Bezirksschulpflege Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
79 Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
80 Bericht der Bezirksschulpflege Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1833, StAZH, U 30a 1.

zum Lernen ansporne, der Lehrplan mit der Fächerzusammenstellung für alle Klassen befolgt werde und sich die Schüler gegenseitig beaufsichtigten.[81] Die Beschreibung der Schulpraktiken macht deutlich, dass eine bestehende Klasseneinteilung nicht zwingend auf eine Umsetzung der Unterrichtsorganisation verwies, wie sie Scherr vorschwebte. Die Bezirksschulpflege Pfäffikon berichtete, an den meisten Orten seien die Schulkinder in Klassen eingeteilt, die gleichzeitige Beschäftigung aller Klassen fehle allerdings noch weitgehend.[82] Die neue Norm einer Einteilung der Schulkinder in sechs Klassen amalgamierte sich demnach mit tradierten Elementen wie etwa dem wechselseitigen Unterricht, oder Umsetzungsversuche erstarrten, wie in Blitterswil, kaum verstanden im Formalen. In Regensberg verunmöglichte die neue Klasseneinteilung die Weiterführung des etablierten wechselseitigen Unterrichts mit Monitorensystem, weil durch die Bildung der sechs Klassen die oberen Klassen zu klein geworden seien, um noch Gehilfen für die gleichzeitige Beschäftigung der unteren Klassen entbehren zu können.[83] Die neue Norm prallte zuweilen auch am Widerstand der Schulgenossenschaft, an den materiellen Voraussetzungen oder schlicht an mangelndem Reformdruck ab. So hiess es im Bericht über Wellenau, es gebe keine Klasseneinteilung, weil die Schule sehr klein sei,[84] und in Niederuster hatte man die Alltagsschulen zwar durchwegs in fünf Klassen eingeteilt, doch gestattete das viel zu kleine Schullokal «keine Kreisübungen, darum sind die Elem:Schüler zuviel unbeschäftigt, u. darum auch sehr unruhig».[85]
Die Konstellationen waren äusserst vielseitig und folgten nur teilweise einer regionalen Logik. So finden sich etwa die Schulen, an welchen die Jahrgangsklassen 1834 bereits nachweislich eingeführt waren, entlang des Zürichsees, in den Städten Zürich und Winterthur und vereinzelt im Bezirk Regensberg. In Niederweningen beschäftige der Lehrer in Ermangelung eines «brauchbaren Gehülfen» allein alle Klassen durchgängig gleichzeitig, und das bei einer Schülerzahl, die eigentlich nach einer Schulteilung rufe. Da alle Klassen zugleich in den «neuen Unterrichtsgang» eingeführt wurden und dabei die älteren Schüler direkt auf eine höhere Stufe gestellt wurden als «die, mit wel-

81 Bericht der Bezirksschulpflege Horgen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1835, StAZH, U 30a 1.
82 Bericht der Bezirksschulpflege Pfäffikon an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1832, StAZH, U 30a 1.
83 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
84 Bericht der Bezirksschulpflege Pfäffikon an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
85 Bericht der Bezirksschulpflege Uster an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1832, StAZH, U 30a 1.

chen sie selber vom gleichen Puncte zur gleichen Zeit ausgegangen waren», bereite die Umstellung noch Schwierigkeiten. Der Visitator gibt sich aber hoffnungsvoll, bis in fünf oder sechs Jahren die wenigen Mängel an dieser Schule verschwinden zu sehen. Der alte Lehrer Jakob Wirth wurde nämlich wegen schlechter Leistungen entlassen und sein gleichnamiger Sohn und Adjunkt an die Stelle berufen. Dieser wird als zuweilen etwas übereifrig, aber sehr umtriebig beschrieben. Sein Unterricht sei zu philosophisch, zu abstrakt, und vor lauter Bestreben, aus Abneigung vor blosser Terminologie und Form alles zu definieren, gerieten seine Definitionen zuweilen «dunkler […] als das zu Definierende».[86] Ein junger, am Seminar ausgebildeter Lehrer scheint hier das Gelernte äusserst eifrig ausprobiert, ohne seinen Unterricht jedoch bereits gänzlich auf die Adressaten abgestimmt zu haben. In Stäfa war zudem ein neues, geräumiges Schulhaus gebaut worden, in welchem drei «Progressivschulen», die zweckmässig ineinandergriffen, untergebracht waren.[87] Eine aufbauende Folge von drei Jahrgangsklassen also, die teilweise wiederum in zwei Abteilungen gegliedert waren. Die unterste Klasse umfasste 95 Schüler und Schülerinnen von sechs bis acht Jahren, welche in zwei Abteilungen geteilt unterrichtet wurden, in der zweiten Klasse waren 118 Schüler und Schülerinnen im Alter von acht bis zehn Jahren und die dritte besuchten 109 Schüler und Schülerinnen, wiederum in zwei Abteilungen geteilt. Auf jeder der drei Stufen unterrichtete ein Lehrer.[88] Auch in Wädenswil war die Schule nach Abteilungen und innerhalb der Abteilung nach Alter organisiert. Die erste Abteilung etwa war in zwei Altersklassen unterteilt, die erste Klasse war für die Sechsjährigen, die zweite für die Sieben- bis Achtjährigen; die zweite Abteilung für die Acht- bis Zehnjährigen und die dritte für die Zehn- bis Zwölfjährigen. Eine ähnliche Organisation fand sich an den Schulen der Stadt Zürich, allerdings mit viel komfortableren Klassengrössen. Die Gesamtzahl der Realschüler belief sich an der Knabenschule auf 159, in den ersten Klassen waren je 28, in den zweiten 24 und 20 Schüler, in der dritten Klasse waren es 39, davon lernten 18 die lateinische und 21 die französische Sprache. Sowohl die Knaben- als auch die Mädchenschule, die getrennt geführt wurden, gliederten sich grundsätzlich in eine Elementar- und eine Realabteilung, die wiederum in Klassen und Abteilungen unterteilt waren.[89]

86 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
87 Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1832, StAZH, U 30a 1.
88 Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
89 Jahresbericht des Schulrates über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, StAZH, U 41e 1, S. 11, und Jahresbericht über die Leistungen

Die Schulgesetzgebung der 1830er-Jahre erhob explizit den Anspruch, nicht mehr zwischen Stadt- und Landschulen zu unterscheiden, sondern eine Gesetzgebung für den gesamten Volksschulbereich zu sein. Dennoch unterschieden sich Stadt- und Landschulen hinsichtlich ihrer praktischen Unterrichtsorganisation weiterhin stark. Während einige Stadtschulen Jahrgangsklassen eingeführt hatten, wurden die Schulen Lenzen und Hörnli der Kirchgemeinde Fischenthal auch in den 1830er-Jahren ohne jede Klasseneinteilung geführt. Der Schulmeister buchstabierte oder las jedem einzelnen Kind eine Stelle aus dem «alten biblischen» Namenbüchlein, aus dem Lehrmeister, dem Zeugnis und dem Testament vor, welche die Kinder dann für sich üben und sie schliesslich dem Schulmeister aufsagen musste. Der kollektive Einzelunterricht, wie er im 18. Jahrhundert überall üblich gewesen war, wurde an diesen Schulen in tradierter Form weiterbetrieben. Schreiben und rechnen lernten in Lenzen nur ganz wenige der Ältesten, im Hörnli kein einziges Kind. Die Armut der Leute und ihre Abneigung gegen alles Neue führten gemäss einem Behördenbericht dazu, dass nichts verbessert, nicht einmal das bessere Namenbüchlein angeschafft werde.[90]

3.2 Die Schulzeit im Konflikt mit der Arbeitszeit der Kinder

Im 18. Jahrhundert brach sich das Bestreben Bahn, den Entscheid über die Schulentlassung nicht länger «der Willkühr der Eltern» zu überlassen, sondern ihn von Obrigkeit und Schulmeister gestützt auf das jährliche Examen fällen zu lassen. In dem Zusammenhang tauchten Forderungen auf, den Schulaustritt nicht nur an den Erwerb gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten – vor allem das Lesen und Aufsagen von Katechismus, Psalmen, Gebeten, biblischen Sprüchen und Liedern – zu binden, sondern auch ein Alter festzulegen, bis zu dem der Schulbesuch obligatorisch sein sollte. Als Versuch, eine verstärkte Kontrolle über die Verweildauer der Kinder in der Schule zu etablieren, ist ebenso das Bestreben zu werten, die Schulzeit auf das ganze Jahr auszudehnen. Da die Schulzeit zuweilen jedoch stark mit den Arbeitseinsätzen der Kinder konfligierte, wurde solchen Forderungen vor Ort kaum Rechnung getragen. Dennoch stiess die zwar nicht neue, bis dahin aber kaum beachtete Forderung nach einer durchgehenden, mindestens aber an zwei Tagen pro Woche stattfindenden Sommerschule im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zunehmend

der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen vom December 1833 bis dahin 1834, erstellt vom Stadtschulrat, StAZH, U 41e 1.

90 Bericht der Bezirksschulpflege Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1832, StAZH, U 30a 1.

auf Akzeptanz. So war 1799 im Vergleich zu 1771/72 nicht nur die Anzahl täglicher Sommerschulen angestiegen, sondern auch der Anteil der Schulen, welche im Sommer gleich viele Schulkinder verzeichneten wie im Winter, was insgesamt als zunehmende Erfassung der Schulkinder durch die Schule auch im Sommer gedeutet werden kann. Damit weisen sowohl die Entwicklung des Sommerschulangebots als auch seine Nutzung in Richtung einer stärkeren Etablierung der Ganzjahresschule. Als solche wurde die Volksschule im Unterrichtsgesetz von 1832 dann formell auch definiert. Sowohl das Schulangebot als auch die Präsenz der Schulkinder blieben jedoch teilweise weit hinter dem Anspruch zurück.

3.2.1 Die Schulzeit im ausgehenden 18. Jahrhundert

Verweildauer in der Schule

Die Schul- und Lehrordnung von 1778 regelte, wie bereits die Satzungen für die Zürcher Landschulen von 1744,[91] nicht die Verweildauer eines Kindes in der Schule, sondern bestimmte ein Mass an Kenntnissen und Fertigkeiten, welches ein jedes Kind erwerben sollte, bevor es aus der Schule entlassen wurde. Die Vorgaben der Ordnung galten weder dem Eintrittsalter noch der Anzahl zu absolvierender Schuljahre, sie banden die Schulentlassung vielmehr an inhaltliche Kriterien. Ein Kind sollte etwa «verständlich und fertig lesen» können sowie den Katechismus, einige Psalmen, schöne Gebätter, biblische Sprüche und einige geistliche Lieder «mit Verstand auswendig gelernet» haben.[92] Ob diese Vorgaben erreicht und damit die Schulentlassung angezeigt war, prüften Pfarrer und Schulmeister in der Regel am jährlichen Examen, auf Wunsch der Eltern auch in der Zeit zwischen den Examen. Die Bestrebungen zielten darauf ab, den ehemals gänzlich den Eltern überlassenen Entscheid über das Ende der Schulzeit, aber auch über die Promotion von einer zur nächsten Klasse weitgehend in den Zuständigkeitsbereich der obrigkeitlichen Schulaufsicht zu überführen. An den Examen sollte demnach gemeinschaftlich und eben nicht mehr «eigenmächtig» durch die Eltern bestimmt werden, ob dem elterlichen Begehren nach Schulentlassung eines Kindes stattgegeben

91 Dort heisst es, die Kinder sollten so lange zur Schule gehen, bis sie «in den Examinibus, so alle Jahr einmal in Beyseyn der Pfarreren, und Fürgesezten gehalten werden sollen», entlassen würden. Dazu müssten sie das Fragstücklein, den Katechismus, schöne Gebete und Psalmen, «insonderheit der nothwendigen Hauss- Morgen- und Abend- auch auf allerley andere Nothfähl gerichteten, und eben zu diesem Ende in Druck verfertigten Gebetten und Segens-Spruchen» sowie wenigstens das Lesen von Gedrucktem beherrschen. Satzungen Land-Schulen 1744, S. 7.

92 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Schulordnung, S. 25.

werde.[93] So hatte etwa der Pfarrer in Marthalen ein Examen in der Kirche eingeführt, bei dem die austrittswilligen Kinder vor den Kirchenpflegern und Schulmeistern zeigen mussten, dass sie das Notwendige erlernt hatten.[94] Der Diskurs der reformorientierten Pfarrer steuerte hingegen in Richtung Festlegung eines Ein- sowie Austrittsalters. Der Pfarrer in Erlenbach schlug als Einziger explizit eine minimale obligatorische Schulzeit von drei Jahren vor: «Ich denke immer, ein bauerjunge würde so manierlich werden können, als ein bürgers Sohn, wenn er nicht bis in sein […] 5tes oder 6tes Jahr nur das dorf durchstrieche, und sich im Koth herum wälzete – Man bringet ihn oft erst zur Schule, da er schon im Stande ist, wenigstens vieh zuhüten; aber die guten Kinder werden schon im 10–12. Jahr wieder aus dem Schul unterricht genommen, und müssen den Eltern selbst im hausse beystehen […].» Kein Kind solle daher, so der Erlenbacher Pfarrer mit Bezug auf entsprechende Praktiken in der Handwerkerausbildung weiter, aus der Schule entlassen werden, bevor es mindestens drei Jahre in der öffentlichen Schule unterrichtet worden sei und vom Pfarrer den «Dimissionsschein» bekommen habe.[95] Einige Pfarrer versuchten die Einschulung zu kontrollieren, indem sie Verzeichnisse aus den Tauf- oder Gemeindebüchern erstellten und dann überprüften, ob die schulfähigen Kinder auch tatsächlich in der Schule anwesend waren.[96]
Eine festgelegte Schuldauer sowie elaborierte Verfahren der Promotion und der Schulentlassung fanden sich indes nur gerade an den höheren Schulen, wie etwa der Knabenschule in Winterthur, wo ein sogenannter Schulkonvent als Schulaufsichtsbehörde darüber befand, oder an der Mädchenschule, wo der Rektor selbst entschied.[97] In Herrliberg wurde die zu absolvierende Schulzeit auch geschlechtsspezifisch festgelegt. Bis zum Alter von etwa acht oder neun Jahren besuchten alle Kinder die Ganzjahresschulen, danach bloss noch die Winterschule. Die Mädchen wurden bis zum elften, die Knaben hingegen bis zum zwölften oder vierzehnten Altersjahr den Winter über beschult.[98]
Die Antworten auf die 1771er-Schulumfrage, welche die Praktiken der Einschulung sowie des Schulabschlusses zur Entstehungszeit der besagten 1778er-Ordnung referieren, zeugen davon, dass es meist die Eltern waren, welche den Zeitpunkt des Schulein- und -austritts ihrer Kinder bestimmten.[99] Auch nach

93 Ebd., S. 24.
94 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, A. b.; ähnlich auch Kloten, A. b. 1.
95 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, A. b. 1.
96 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf und Kloten, A. b. 1.
97 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Winterthur, ad pag. 4, litt. b, quest. 1a.
98 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Herrliberg, A. b. 1.
99 Antworten auf die Schulumfrage 1771, A. b. 1: «Bis auf welches Alter werden die Kinder insgemein zur Schule geschikt? Und in welchem Alter fängt man an, sie darein zu schiken? Wird diess gänzlich der Willkühr der Eltern überlassen?»

dem Inkrafttreten der Ordnung knapp sechs Jahre nach der Umfrage dürfte sich daran im Wesentlichen nichts geändert haben. Dafür spricht etwa, dass der helvetische Schulgesetzentwurf ebenso wenig Bestimmungen über die Dauer der Schulzeit enthält wie die damals gültigen Schulordnungen. Klinke zeigt zwar auf, dass Schulmänner zuweilen eine feste Altersgrenze für die Schulentlassung bei etwa zwölf Jahren befürworteten, doch gleichzeitig Befürchtungen hegten, mit diesem Vorschlag den Missmut vieler Eltern auf sich zu ziehen.[100] Den Schuleintritt mit ungefähr fünf und den Austritt mit zwölf Jahren befürworteten etliche Pfarrer wie etwa die schon mehrfach als Schulreformer dargestellten Pfarrer in Mönchaltorf, Dielsdorf und Dietlikon zwar auch bereits 1771, eine Mehrheit hielt jedoch an tradierten Austrittskriterien fest. Auch die genannten Schulreformer beschrieben eine von den eigenen Forderungen abweichende Praxis, hielten ein festgelegtes Ein- und Austrittsalter aber als Norm hoch.[101] So drängte etwa der Pfarrer in Dielsdorf auf die frühe Einschulung, weil die Kinder mit acht oder neun Jahren bereits der Schule entzogen und zur Arbeit eingesetzt würden. Eigentlich, fügte er an, müssten die Kinder aber die Schule besuchen, bis sie zehn oder höchstens zwölf Jahre alt wären.[102] In der Kirchgemeinde Seen waren es gar die Eltern selbst, welche an der Altersgrenze von zwölf Jahren festhielten. Der Ortspfarrer schrieb, diesem Wunsch wolle man wenn immer möglich nachkommen.[103] Dabei wurde das Anrecht der Eltern auf die Arbeitskraft der Kinder zuweilen auch vom Pfarrer höher gewichtet als die zur Schulentlassung notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, was von einer gut etablierten Stellung der kindlichen Arbeitseinsätze in den lokalen Wissensordnungen zeugt. Wenn ein Kind mit dreizehn oder vierzehn Jahren immer noch so unfähig sei, dass es noch mehrere Jahre in der Schule zubringen müsste, solle es den Eltern «zur Arbeit» überlassen werden.[104] Der Pfarrer in Otelfingen stellte einen angeblichen Zusammenhang zwischen verlangten Kenntnissen und Fertigkeiten und dem Alter der Schulkinder fest: Die Schulkinder müssten zum Schulaustritt perfekt lesen können sowie den Katechismus und das Betbüchlein auswendig kennen und dies sei etwa im zwölften oder dreizehnten Altersjahr der Fall.[105]

Die Altersgrenze von zwölf Jahren erscheint so als praktikabler Kompromiss zwischen den zuweilen kollidierenden Ansprüchen an kindliche Arbeitsein-

100 Klinke, Volksschulwesen, S. 155, 157.
101 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Mönchaltorf, Dielsdorf und Dietlikon, A. b. 1.
102 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, A. b. 1.
103 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Seen, A. b. 1.
104 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Schöfflisdorf, A. b. 1.
105 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Otelfingen, A. b. 1.

sätze und ausreichende Schulbildung von Eltern und Obrigkeit. Dass es in erster Linie der Broterwerb war, welcher den Schulen die Kinder entzog, zieht sich als klarer Tenor durch die meisten Antworten auf die entsprechende Frage der 1771er-Umfrage. Die Pfarrer urteilten dabei sehr unterschiedlich über die Eltern. Für den Pfarrer in Wipkingen war die Frage des Schulbesuchs letztlich eine moralische, welche gute von schlechten Eltern schied: Kinder rechtschaffener Eltern gingen zur Schule, bis sie zwölf oder fünfzehn Jahre alt seien und würden bereits mit vier oder sechs erstmals geschickt, andere Eltern «von schlimmer Art» schickten ihre Kinder zur Schule, bis sie neun oder zehn Jahre alt seien. Dann könnten sie auf den Gütern arbeiten oder im Gewerbe etwas verdienen. Oft kämen diese auch erst mit sieben oder acht Jahren in die Schule, sodass sie nur über eine sehr kurze Zeitspanne beschult würden.[106] Der Pfarrer in Marthalen setzt die Verweildauer der Kinder in der Schule hingegen weniger mit dem moralischen Zustand der Eltern, sondern vielmehr mit der Notwendigkeit des kindlichen Arbeitseinsatzes in Beziehung. Bemittelte Eltern schickten ihre Kinder länger zur Schule als arme, welche ihre Kinder frühestmöglich zur Arbeit einzusetzen trachteten. Überhaupt könne nicht auf die Frage nach dem Ein- und Austrittsalter der Kinder geantwortet werden, weil die Kinder sich alle unterschiedlich entwickelten, «früeher oder später gehen und stehen könen», über ungleiche «gemüthsgaaben oder fähigkeiten» verfügten, die in der Schulordnung vorgeschriebenen Stücke zu erlernen, und nicht zuletzt auch weil die Eltern ungleiche «lust u: triebe zu Schul» hätten.[107] Auch der Pfarrer in Pfäffikon meldete, der Schulbesuch sei sehr ungleich, «nach der Fähigkeit, und Geschicklichkeit der Kinder – Nach der Denkungs-Art, und nach dem [sic] Oeconomischen Umständen der Elteren». Dabei besuchten Bauernkinder die Schule generell länger als die Kinder derjenigen, die von «der Gespunst», also vom Spinnen, lebten.[108] Insbesondere die Protoindustrie entziehe der Schule die Kinder. So sei etwa in Altstetten die Schule ehemals länger besucht worden. Seit in den Gemeinden aber Webstuben eingerichtet worden seien, würden die Kinder früher aus der Schule genommen. Auch in Männedorf würden die Kinder zu Hause behalten, sobald sie «etwas verstehen», beinahe alle zum Seidenkämmen.[109] Verbreitet war auch die Klage, die Kinder würden zu früh in die Schule geschickt, damit sie den Eltern «daheim aus dem Weg» oder «aus den füssen» kämen.[110] Dass die Schule auch der Unterbringung von Kleinkindern diente, zeigt der Bericht aus Otelfingen, der jedoch gleichzeitig auf

106 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wipkingen, A. b. 1.
107 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, A. b. 1.
108 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Pfäffikon, A. b. 1.
109 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Altstetten und Männedorf, A. b. 1.
110 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kilchberg und Dättlikon, A. b. 1.

die dadurch entlasteten älteren Geschwister verwies. So würden die Jüngsten zuweilen mit in die Schule geschickt, damit die älteren, welche auf sie aufpassen mussten, die Schule nicht versäumten. Diese Präsenz der kleinen Kinder in der Schule werde zugelassen, solange sie den Schulmeister nicht störten. Ausserdem könnten sie, auch wenn «nicht vil darinnen nützen» Beten, Stillsitzen und Gehorsam lernen.[111]

Diese Konflikte zwischen Arbeitseinsatz und Schulbesuch traten zwar im gesamten Untersuchungsgebiet auf, doch zeigten sie sich in den protoindustriell geprägten Gebieten deutlich verschärft. Dies liegt nicht zuletzt an der guten Kompatibilität der meist noch hauptsächlich als Winterschule geführten Schulen mit dem Arbeitsaufkommen in der Landwirtschaft, welches vor allem vom Frühjahr bis zur Erntezeit hoch war.[112] Die Heimarbeit hingegen war nicht von der Jahreszeit abhängig, sodass auch im Winter Arbeitsmöglichkeit und -bedarf gegeben waren und mit der Schule konfligierten. So wird der Schulbesuch in vielen Antworten auch als Privileg der Bemittelten dargestellt, welche etwa gemäss dem Pfarrer in Hittnau ihre Kinder so lange in die Schule schickten, bis sie in der Bibel oder in einem alten Predigtbuch sowie etwas «Geschriebenes» lesen könnten, die «Gemeinen und Armen» hingegen nicht länger, als bis sie im Testament lesen könnten.[113] Auch in Schwamendingen schickten vermögende Eltern ihre Kinder so lange in die Schule, bis sie «Recht Schreiben u. Lesen» konnten. Die Armen aber müssten sie frühzeitig zur Arbeit anhalten. Dennoch lernten alle lesen und schreiben.[114] Rechtschaffene Eltern, insbesondere die Wohlhabenden in der Pfarrei Dinhard, schickten ihre Kinder vom fünften bis zum fünfzehnten Altersjahr zur Schule. Die nachlässigeren, das seien die Eltern der armen Kinder, forderten hingegen Brot für diese, wenn man ihnen nahelege, die Kinder länger zur Schule zu schicken.[115]

Den Zusammenhang von Armut und sporadischem Schulbesuch unterstrich auch der Pfarrer in Hombrechtikon. Armut sei dabei «oft kein Scheingrund», sondern «unwiderlegliche Wahrheit». Einige Eltern unterrichteten ihre Kinder allerdings auch selbst, darunter einige «sehr wol». Es gebe zu Hause unterrichtete Kinder, die den in der Schule Unterrichteten desselben Alters weit voraus seien. Diese Eltern schickten ihre Kinder nicht in die Schule, weil sie «wirklich gutartig» seien und «von der ungezogenen Gesellschaft verderbt werden» könnten.[116] Wie etwa beim Rechnen oder Schreiben deutlich wurde,

111 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Otelfingen, A. b. 1.
112 Vgl. dazu Rosenmund, Volksbildung als Verzichtsleistung.
113 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Hittnau, A. b. 1.
114 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Schwamendingen, A. b. 1.
115 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dinhard, A. b. 1.
116 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Hombrechtikon, A. b. 1.

erwarben die Schulkinder Wissen zu den schulischen Lernbereichen auch ausserhalb der Schule.
Vor allem in den ackerbaulich-gewerblich orientierten Gegenden in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets wurde die Frage nach der Verweildauer der Kinder in der Schule weniger entlang von Altersgrenzen oder dem Interessenkonflikt zwischen Arbeits- und Schulzeit thematisiert. Vielmehr wurde dort mit gewissen zu erwerbenden Wissensbeständen argumentiert. In Flaach etwa sei die Verweildauer eines Kindes in der Schule abhängig von «gaaben oder aber vermögen, dass ein solches kind hat».[117] Je geringer die Fähigkeit eines Kindes sei, desto länger bleibe es in der Schule.[118] In Elsau würden die Kinder so lange in der Schule behalten, bis sie «nach vollendeten u: von ihnen begriffnen Schul Exercitien mit gutem gewissen entlassen» werden könnten.[119] Eingeschult würden die Kinder hingegen, sobald sie gehen und reden könnten.[120] Knapp auf den Punkt brachte diese pragmatische Handhabung der Schulzeit der Pfarrer in Altikon: «Wann sj reden und gehen können werden sj geschickt, biss sj aussgelehrnt, oder zu Arbeit gebraucht werden.»[121] Der Pfarrer in Neftenbach verdeutlicht in seinem Antwortschreiben, dass die Orientierung am Ausgelernthaben durchaus einem Konsens zwischen Eltern und Pfarrer, also einer etablierten Praxis entsprach. Unter den Schulkindern, die erst nach dem Jahreswechsel zur Schule kämen, seien, «die warheit zugestehen, wurklich solche, die es thun ohne sonderlichen schaden; und das sind diejennige, die schon vast ausgeschulet sind, und nichts weiter als der übung bedörffen».[122] Die schon beinahe ausgeschulten Kinder bräuchten nur mehr zu üben, was sie bereits gelernt hätten, daher gereiche es ihnen nicht zum Nachteil, wenn sie die Winterschule bloss für wenige Wochen besuchten.
Während also in diesen Gebieten eher am tradierten Kriterium des Ausgelernthabens – zuweilen auch in einer pragmatischen Kombination mit der Notwendigkeit, die Kinder zur Arbeit einzusetzen – festgehalten wurde, stand in den protoindustriell geprägten Gegenden vor allem die Notwendigkeit des kindlichen Arbeitseinsatzes im Vordergrund. Fragt man vor dem geschilderten Hintergrund nach den Praktiken der Schulentlassung, insbesondere nach dem üblichen Alter, in dem diese erfolgte, ergibt sich eine räumliche Verteilung wie sie auf der Karte 10 ersichtlich wird.[123] Die Kirchenkapitel mit dem Aus-

117 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Flaach, A. b. 1.
118 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Oberbuch, A. b. 1.
119 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Elsau, A. b. 1.
120 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wülflingen, A. b. 1.
121 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Altikon, A. b. 1.
122 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Neftenbach, A. a. 3.
123 Dazu wurde für jedes Kirchenkapitel das durchschnittliche Schulaustrittsalter errechnet und auf halbe Jahre gerundet. Folgende drei Kategorien haben sich daraus ergeben: 1: dreizehn

trittsalter dreizehn oder mehr (Steiner, Winterthurer, Regensberger, Eglisauer) finden sich allesamt in der ackerbaulich-gewerblich orientierten nordwestlichen Hälfte des untersuchten Gebiets. Die Kapitel, in denen Schulkinder durchschnittlich mit elf oder weniger Jahren die Schule verliessen (Zürichsee, Filialgemeinden der Stadt Zürich, Wetzikon), befinden sich hingegen in den stark von der Protoindustrie erfassten Gebieten rund um die Stadt Zürich und den Zürichsee sowie im Südosten des untersuchten Gebiets, während die Kapitel mit einem durchschnittlichen Schulaustrittsalter von zwölf Jahren (Elgger, Kyburger Kapitel) teilweise in der südöstlichen Hälfte und teilweise in den Übergangsgebieten zwischen den beiden Hälften lagen.[124]

Winter- und Sommerschule

Der Unterricht über das Jahr zerfiel in eine sogenannte Winter- und eine Sommerschule. Während die Winterschule im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts an den meisten Orten fest etabliert war und in der Regel ungefähr zwanzig Wochen dauerte, wurde nicht überall Sommerschule gehalten.[125] Dies, obwohl es in den 1771 noch gültigen Satzungen für die Zürcher Landschulen von 1744 hiess, es wäre zu wünschen, dass Schule überall im Sommer und im Winter gehalten würde.[126] Der anschliessende Paragraf in den Satzungen suggeriert bereits, dass die Unterbrechung des Unterrichts im Sommer in erster Linie der Kinderarbeit geschuldet war. Er fordert, wo keine Sommerschule, solle die Winterschule nicht erst auf Martini (11. November), sondern «so bald der Kindern Sommer- und Herbstwerck fürüber sind» beginnen und mindestens bis Mitte März weitergeführt werden. Auch solle über den ganzen Sommer hinweg an jedem Ort der Samstag zur Repetition bestimmt sein, damit die Kinder nicht vergässen, was sie im Winter gelernt hätten.[127]

Der Unterricht während des Winters wurde in den 1770er-Jahren ungefähr

und mehr Jahre; 2: zwölf Jahre; 3: elf und weniger Jahre. Die Werte für die neun Kapitel verteilen sich sehr deutlich auf drei Räume.

124 Die errechneten Durchschnittswerte waren: Zürichsee: 11,03 (n = 31), auf ein halbes Jahr gerundet: 11; Steiner Kapitel: 12,92 (n = 21), gerundet: 13; Kapitel Winterthur: 13,11 (n = 32), gerundet: 13; Elgger Kapitel: 11,79 (n = 24), gerundet: 12; Wetziker Kapitel 9,5 (Globalantwort, daher keine Durchschnittsberechnung zwischen den Schulen, sondern bloss ein errechneter Mittelwert aus den Angaben in der eingelieferten Antwort des Kapitels); Kyburg: 11,78 (n = 48), gerundet: 12; Regensberg: 13,18 (n = 17), gerundet: 13; Eglisauer Kapitel: 13,20 (n = 27), gerundet: 13; Filialgemeinden der Stadt Zürich: 11,13 (n = 8), gerundet: 11.

125 So führten etwa 1715 bloss wenige Gemeinden eine Ganzjahresschule, während «weitaus die meisten» eine ganztägige Winterschule anboten. Die Forderung nach einer Ganzjahresschule ist indes viel älter und wurde beispielsweise bereits 1637 vom Diakon des Kirchenkapitels Zürichsee geäussert. STAUBER, Die zürcherischen Landschulen, S. 18, 34.

126 Satzungen Land-Schulen 1744, S. 5.

127 Ebd., S. 6.

von Martini bis Ostern[128] täglich gehalten und dauerte in der Regel fünf bis sechs Stunden pro Tag. Dabei lernten die Schülerinnen und Schüler ihre Pensen auswendig, übten sich im Lesen, manchmal Schreiben und Rechnen und wurden mehrmals täglich vom Schulmeister oder von einem älteren Schulkind abgehört. Die Sommerschule hingegen dauerte meist von Mai bis August oder September und wurde in der Regel nur an ein oder zwei Tagen pro Woche unterschiedlich lange abgehalten. Sie wurde jeweils für Heu- oder Getreideernte sowie für die Weinlese unterbrochen.

Etliche der Antworten auf die Schulumfrage von 1771 zeugen von Bemühungen der Pfarrer, eine Sommerschule einzurichten oder auszubauen. In Dielsdorf etwa hätten bei Amtsantritt des Pfarrers bloss ungefähr zehn Kinder die Sommerschule besucht, durch seine Massnahmen seien es später fünfzig gewesen.[129] Weniger erfolgreich waren andere Initiativen ebenfalls im Kapitel Regensberg. Wo dauerhafte Sommerschulen errichtet worden seien, wie etwa in Otelfingen, Niederhasli, Nöschikon und Dietlikon, seien sie wieder geschlossen worden. Bloss in Regensberg und in Höngg würden sie weitergeführt. Die Schliessung der Sommerschulen an den erwähnten Orten habe keinen merklichen Schaden angerichtet, wie auch die weiterhin geöffneten Schulen einen «schlechten nuzen» brächten. Die Kinder würden weder geschickter noch früher ausgeschult als an anderen Orten. Auch könne der Nutzen der Sommerschule an heissen Tagen kaum gross sein, «denn nebst dem, dass nur die kleinsten Kinder in die Schul kommen, so ist alles träg. Die meisten Kinder fallen in den schlaff hin, ja der Schulmeister schlaft selber und anstatt lehren und lehrnen ist ein allgemeines gäinen.»[130]

Gemäss der Schulordnung von 1778 sollte Sommerschule täglich, mindestens aber an zwei Tagen pro Woche gehalten werden, Ernte- und Herbstzeit waren davon ausgenommen.[131] Eine tägliche Sommerschule war allerdings bloss an wenigen Orten etabliert. Drei davon befanden sich in der Kirchgemeinde Kreuz, wo sich zwischen Sommer und Winter lediglich die Uhrzeiten etwas verschoben und die Schulzeit im Winter – wohl wegen der Dunkelheit – etwas abgekürzt wurde: «Im Sommer nimmt die Schul um 8. im Winter um ½ 9 uhr den Anfang, u: währet so wohl Sommer als Winter bis Vormittag um 11. uhr, Nachmittags aber von 1.– ½ 4 Uhr. ausgenohmen am Sammstag Nachmittag, da

128 Das Osterdatum ist jeweils der erste Sonntag nach dem ersten Frühjahrsvollmond und fällt daher frühestens auf den 22. März und spätestens auf den 25. April. Wenn das Ende der Winterschule präziser angegeben wird, so wird meist auf den Monat März verwiesen, man scheint sich daher eher am frühestmöglichen Osterdatum orientiert zu haben.

129 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, A. b. 4.

130 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, C. 8.

131 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Schulordnung, S. 7.

Feriae sind, zweymahl in der Woche, nemml. Mitwoch Nachmittags u: Sammstag Morgens ist Bättag […].»[132] An den sogenannten Bettagen, die in der Regel zwei- oder dreimal wöchentlich auf einen halben Tag angesetzt waren und fest zur Schulwoche gehörten, sprach der Schulmeister mit den Kindern Gebete, ging die Predigt des vergangenen Sonntags durch, las biblische Geschichten oder aus der Bibel vor, unterrichtete Musik, sang und liess die Kinder Gebete, Psalmen oder Stellen aus dem Katechismus aufsagen. Oft wurden gerade die kleinen Kinder zunächst nur zu den Bettagen in die Schule geschickt, damit sie dort lernten, nachzubeten, still zu sitzen und zu gehorchen.[133] An vielen Orten waren es gerade diese Bettage, welche zwischen März und Oktober als Sommerschule weitergeführt wurden. Dies war mit ein Grund dafür, dass die Sommerschulen von mehr kleinen Kindern besucht wurden als die Winterschulen.

Eine systematische Auswertung der Antworten auf die Frage nach der Existenz einer Sommerschule ist 1771 schwierig, weil sich die Aussage, eine Sommerschule finde statt, sowohl auf einen halben Bettag als auch auf täglichen, mehrstündigen Unterricht beziehen konnte. Ungefähr 90% aller Schulen führten den Unterricht 1771 und 1799 über den Sommer in irgendeiner Form weiter, sei es auch bloss mit einem halben Bettag.[134] Interessanter erscheint daher die Frage nach dem Umfang der Sommerschule. Als hilfreich erwies sich die Unterscheidung von täglichen und anderen Sommerschulangeboten, die sich bloss auf ein oder zwei Tage pro Woche erstreckten. Letztere, die sogenannte gelegentliche Sommerschule, wie sie auch in der einige Jahre später erschienenen Schulordnung von 1778 vorgeschrieben wurde, war bereits 1771 mit über 60% klar das häufigstes Modell. Seltener waren mit 24% die täglichen Sommerschulen, noch seltener mit 12% die Schulen ganz ohne Unterricht im Sommer.[135] Die Verteilungen der verschiedenen Praktiken die Sommerschule betreffend sind für 1771/72 auf der Karte 11 dargestellt.[136]

Die täglichen Sommerschulen fanden sich vor allem entlang der beiden Ufer des Zürichsees und um die Stadt Zürich herum sowie im nördlichsten Teil des

132 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kreuz (Hottingen), B. b. 1.

133 Antworten auf die Schulumfrage 1771, zum Beispiel Steinmaur, A. b. 1.

134 1771 wurde über 12,3% (24, n = 195) der Schulen berichtet, es habe gar kein Sommerschulangebot gegeben. 1799 waren noch 8,9% (28, n = 313) der Schulen ohne Unterrichtsangebot im Sommer. Darunter fallen auch diejenigen Schulen, die sich mit anderen zu einer gemeinsamen Sommerschule zusammengeschlossen hatten, weshalb die Schulkinder eines Ortes ohne Sommerschulangebot im Sommer nicht zwingend ohne Unterricht blieben.

135 Tägliche Sommerschule: 24,1% (47, n = 195); gelegentliche Sommerschule: 63,6% (124, n = 195); keine Sommerschule: 12,3% (24, n = 195).

136 Es wurden folgende vier Kategorien unterschieden: 1: täglicher Unterricht im Sommer (ganzer oder halber Tag); 2: gelegentlicher Unterricht im Sommer (einzelne oder halbe Tage); 3: kein Unterricht im Sommer; 4: keine Angaben.

untersuchten Gebiets im Kapitel Stein am Rhein. Im mittleren Teil sowie in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets gab es abgesehen von den Seegemeinden nur einzelne Orte mit täglichen Sommerschulen. Ganz im Osten führte etwa Sternenberg eine solche, doch wurde sie aufgrund ihrer gebirgigen Lage und der daraus folgenden Unerreichbarkeit im Winter ausschliesslich im Sommer geführt, war also keine Ganzjahresschule. Darüber hinaus führten in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets nur gerade drei Schulorte in der Kirchgemeinde Uster sowie Hirzel und Schönenberg die Schule den Sommer über mit einem täglichen Unterrichtsangebot weiter.
Die Schulen ohne Sommerschulangebot konzentrierten sich hingegen beinahe halbkreisartig auf die Gegend östlich von Winterthur sowie auf einige Ausnahmen, wie etwa die Höfe der Kirchgemeinde Turbenthal ganz im Osten des untersuchten Gebiets. Dort sei die Einrichtung einer Sommerschule wegen der schlechten Besoldung des Schulmeisters nicht möglich. Die Schulen um Winterthur herum gehörten hauptsächlich zu den Pfarrkapiteln Winterthur und Elgg. Manchmal handelte es sich, wie etwa in den Kirchgemeinden Dinhard oder Weisslingen, um Nebenschulen, die zwar selbst keine Sommerschule anboten, den Kindern aber die Möglichkeit boten, die Hauptschule am Kirchort zu besuchen.[137] In der Antwort aus Weisslingen wird zudem deutlich, dass die bloss zweitägige Sommerschule sehr schlecht besucht wurde, da die Kinder im Frühjahr bei der Aussaat helfen sowie Wurzeln und Unkraut sammeln mussten. Man darf daher nicht davon ausgehen, dass die Sommerschulen, wenn sie angeboten wurden, generell gut besucht waren.[138] An anderen Orten, wie etwa in Ellikon am Rhein oder in Dorf und Ützikon, war der Versuch unternommen worden, eine Sommerschule einzuführen. Doch hätten sich nicht genügend Kinder eingefunden, um den Lohn des Schulmeisters sicherzustellen oder zu rechtfertigen.[139]
Weitaus am häufigsten findet sich die an einzelnen oder halben Tagen stattfindende gelegentliche Sommerschule. Sie dominierte Teile der südöstlichen Hälfte und die Übergangszone zwischen der südöstlichen und der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets sowie die von Ackerbau und Gewerbe geprägte nordwestliche Hälfte selbst. Für das Kapitel Wetzikon sowie für das Knonauer Amt, beides protoindustriell geprägte Gegenden in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets, fehlen die entsprechenden Angaben leider fast durchgehend; Erstere sind nicht überliefert und die Globalantwort aus Wetzikon liess sich nicht nach Schulorten aufschlüsseln. Dort heisst es ledig-

137 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dinhard und Weisslingen, A. b. 2–6.
138 Vgl. dazu das anschliessende Unterkapitel über Schulbesuch und Absenzen ab S. 241.
139 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen und Hombrechtikon, A. b und A. b. 2.

lich, Sommerschulen gebe es zwar an einigen Orten, doch «an den wenigen». Dort, wo keine Sommerschulen eingerichtet seien, werde zuweilen am Samstag ein halber oder ein ganzer Tag Schule gehalten.[140]
Vollständiger sind die Angaben in der Stapfer-Enquete und weisen ähnliche Verteilungen auf.[141] Am häufigsten vertreten war auch 1799 mit 57% die gelegentliche Sommerschule.[142] Doch gab es mit 34% deutlich mehr tägliche Sommerschulen als 1771, während die Orte ohne Sommerschule noch knapp 9% ausmachten. Die Verteilung der betreffenden Praktiken ist auf der Karte 12 ersichtlich.
Am auffälligsten an der Verteilung ist der Kranz von täglichen Sommerschulen, welcher den Zürichsee säumt. Auch in der Stadt Zürich sowie im Flecken Elgg und um die Stadt Winterthur herum finden sich viele der täglichen Sommerschulen. Für Winterthur fehlt zwar der Antwortbogen, doch schreibt der Pfarrer von Veltheim bereits in den 1770er-Jahren, viele Kinder gingen «jährlich nach Winterthur in die Schule».[143] Im benachbarten Wülflingen, wo es ebenfalls eine Schule ohne jeglichen Unterricht im Sommer gab, besuchten die Kinder die andere Schule desselben Ortes, die ein Sommerschulangebot führte.[144] Wie bereits 1771/72 fand die tägliche Sommerschule auch 1799 im nördlichsten Teil des Gebiets, im und um das Steiner Kapitel, ziemliche Verbreitung. In der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets gab es sie insbesondere um die gut tausend Meter hohen Berge Schnebelhorn und Hörnli sowie um Grüningen herum, wobei die sehr hoch gelegenen Schulorte teilweise weiterhin reine Sommerschulen waren. Diese gab es lediglich in Bühl, Sternenberg, Matt, Strahlegg und Hörnli. Zum einen hinderten dort im Winter grosse Mengen Schnee gerade die kleinen Kinder daran, die Schule überhaupt zu erreichen, zum andern waren die protoindustriell geprägten Orte im Sommer und Herbst, einer Zeit intensiver landwirtschaftlicher Produktion, weniger auf die Kinder angewiesen. Daraus erklärt sich die Konzentration dieses Schultyps auf die Gebirgszone. In den vor allem von Ackerbau und Gewerbe geprägten Kapiteln Eglisau und Regensberg im Nordwesten gab es bis auf die Städtchen Regensberg und Eglisau kaum tägliche Sommerschulen, was wohl in erster Linie auf das hohe Arbeitsaufkommen und die in diesem Zu-

140 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Wetzikon, A. b. 2 und A. b. 3.
141 Die Antworten auf die 1799er-Umfrage wurden mit denselben Kategorien ausgewertet, die auch auf die 1771er-Umfrage angewandt wurden: 1: täglicher Unterricht im Sommer (ganzer oder halber Tag); 2: gelegentlicher Unterricht im Sommer (einzelne oder halbe Tage); 3: kein Unterricht im Sommer; 4: keine Angaben.
142 Tägliche Sommerschule: 33,9% (106, n = 313); gelegentliche Sommerschule: 57,2% (179, n = 313); keine Sommerschule: 8,9% (28, n = 313).
143 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Veltheim, A. b. 3.
144 Stapfer-Enquete, Antwort aus Wülflingen, BAR, B0 1470.

sammenhang in der Landwirtschaft über die Sommermonate benörtigte Kinderarbeit zurückgeführt werden kann. Im nördlich gelegenen Kapitel Stein am Rhein, welches einen ähnlich hohen, ja leicht höheren Anteil von Acker an der individuell bewirtschafteten Flur aufwies als die Kapitel Eglisau und Regensberg im Nordwesten,[145] gab es viel mehr tägliche Sommerschulen als in den beiden anderen Kapiteln, was die Behauptung eines regelhaften negativen Zusammenhangs von Ackerbau und Schulbesuch im Sommer verbietet. Vielmehr dürfte wie etwa in der Kirchgemeinde Andelfingen, in der ungefähr ein Drittel aller untersuchten Schulorte des Steiner Kapitels lagen, die etablierte Vorstellung von Schule als Ganzjahresschule eine Rolle gespielt haben: In den grossen Dörfern gab es bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts eine «Jahresschule», die auch von Kindern aus benachbarten Gemeinden besucht wurden.[146] Dennoch ist auch dort nicht davon auszugehen, dass jeweils alle Kinder die Sommerschule regelmässig besuchten. So ist für 1799 belegt, dass die Sommerschule von weniger Kindern besucht wurde als die Winterschule. Verschiedene Hinweise in den Quellen deuten zudem darauf hin, dass die Sommerschüler vor allem kleinere Kinder waren, welche noch nicht zur Arbeit eingesetzt und in der Schule untergebracht wurden, während die älteren Kinder und die Eltern ihrer Arbeit nachgingen.[147] Dies wird gestützt von der Feststellung, dass 1799 vier der neun täglichen Sommerschulen in diesem Gebiet Freischulen waren,[148] die Eltern also von der Entrichtung des Schulgeldes befreit waren. Dass dies einen grossen Einfluss auf den Schulbesuch im Sommer haben konnte, zeigt etwa das Beispiel Ossingen. Dort schrumpfte die Zahl der Sommerschüler von 75 auf 20, weil die Schule nicht mehr als Freischule geführt wurde.[149]

Die Verteilung der reinen Winterschulen erscheint hingegen nur bedingt strukturiert. Dem Seeufer entlang gab es keine, ansonsten scheinen sie sich eher in Gebieten mit gemischter Erwerbsstruktur ausgebreitet zu haben. Wie oben aufgezeigt führten einige Schulen selbst kein Sommerschulangebot, weil die Kinder benachbarte Schulen, meist am Hauptort der Kirchgemeinden, besuchten.

145 In der mit diesen Kapiteln ungefähr deckungsgleichen Region Unterland sowie im Limmattal waren 67,6% der individuell bewirtschafteten Flur Acker, im mit dem Steiner Kapitel überlappenden Weinland waren es gar 69,2%. Pfister, Die Zürcher Fabriques, S. 395.

146 Emil Stauber: Geschichte der Kirchgemeinde Andelfingen, umfassend die politischen Gemeinden Andelfingen, Klein-Andelfingen, Adlikon und Humlikon und für die ältere Zeit auch die politischen Gemeinden Dägerlen, Dorf, Thalheim und Volken, Bd. 1, Zürich 1940, S. 429.

147 Für solche Hinweise beispielsweise: Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen und Andelfingen, A. a und A. a. 3.

148 Oberstammheim, Grossandelfingen, Benken, Marthalen. Stapfer-Enquete, Antworten aus diesen Orten, BAR, B0 1470.

149 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Ossingen, A. b. 4.

Schulbesuch und Absenzen – stark schwankende Zahl der Schülerinnen und Schüler

Die Anzahl der jeweils im Unterricht anwesenden Schulkinder und somit die in Anspruch genommene Unterrichtszeit unterlag starken Schwankungen zwischen den Winter- und den noch weniger etablierten Sommerschulen einerseits und andererseits über den Winter hinweg.[150] Eine Vielzahl von Berichten zeugt 1771/72 davon, dass die teilweise sehr hohen Schülerzahlen, welche in den Antworten angegeben wurden, erst nach Neujahr und wiederum nur bis Ende Februar erreicht wurden. Vor- und nachher waren viele insbesondere ältere Kinder am Erwerbsleben beteiligt.[151] Während der Verzicht auf Arbeitskraft im Winter in den agrarischen Haushalten generell kaum zu Buche schlug, betraf er sie im Sommer genauso wie die protoindustriellen Haushalte, in denen die Kinder das ganze Jahr über beschäftigt waren. Die Schwankungen der Anzahl schulbesuchender Kinder zwischen Sommer und Winter seien daher, so die These von Moritz Rosenmund, hauptsächlich auf das Fernbleiben der Bauernkinder vom Unterricht im Sommer zurückzuführen.[152]

Die vollständige Auswertung der Antworten auf die 1771er-Schulumfrage stützt diesen Befund. Zusätzlich konnten sich je nach Alterszusammensetzung der Schulkinder auch die Witterung, die Länge und Qualität von Schulwegen sowie die unterschiedlichen Arbeiten, die von Kindern verrichtet wurden, stark auf die Schülerzahl auswirken. Das Verhältnis von kleinen und grösseren Schulkindern kehrte sich zwischen Winter- und Sommerschule an vielen Orten um. Im Winter wurden vor allem kleine Kinder durch Schnee oder allgemein schlechte Witterung sowie schlecht begehbare Schulwege am Schulbesuch gehindert, während die Landwirtschaft vor allem im Sommer mit dem Schulbesuch der älteren Kinder kollidierte und sie der Schule entzog. Insbesondere zu Beginn des Winters wurde für Kinder jeden Alters geltend gemacht, diese müssten aufgrund fehlender Winterkleidung oder akuter Krankheiten der Schule fernbleiben.[153] Während die Winterschule also vor allem von älteren

150 Quellenkritisch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Angaben, welche die Pfarrer in ihren Antwortschreiben machten, unterschiedliche Grundlagen hatten. Stützten sich die einen auf die Schulrodel, in welchen oft mehr Kinder verzeichnet waren, als tatsächlich regelmässig den Unterricht besuchten, gingen andere von den tatsächlich präsenten Schulkindern aus. Wie drastisch sich die unterschiedliche Auskunftsbasis auf die angegebenen Zahlen im Extremfall auswirken konnte, zeigt etwa das Beispiel der Winterschule in Turbenthal. Von 143 verzeichneten Kindern besuchten dort nur gerade 43 die Schule regelmässig. Dabei handelte es sich nicht immer um dieselben Kinder, sondern zumindest teilweise um immer wieder andere Schülerinnen und Schüler. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Turbenthal, A. a. 2.

151 Da diese Schwankungen stark mit den geschlechtstypischen Rollenvorstellungen und Arbeitseinsätzen der Kinder verquickt waren, werden sie im Kapitel 3.3.2 unter dieser Zuordnung diskutiert.

152 Rosenmund, Volksbildung als Verzichtsleistung, S. 60 f.

153 Antworten auf die Schulumfrage 1771, A. a. 2 und A. a. 3.

Bauernkindern besucht wurde, fehlten diese in der Sommerschule, weil sie mit landwirtschaftlichen Arbeiten beschäftigt waren. Sie mussten helfen, die Arbeit auf den Feldern und in den Reben oder im Haus zuweilen auch in der Protoindustrie zu verrichten. Die Jungen etwa pflügen oder das Vieh hüten, die Mädchen die Kleinkinder zu Hause versorgen.[154] Täglich konnte sich die Anzahl der anwesenden Schulkinder massiv verändern, etwa wenn bei Regen landwirtschaftliche Arbeiten nicht ausgeführt werden konnten und daher auch ältere Kinder in die Sommerschule geschickt wurden.[155] Gerade umgekehrt verhielt es sich mit den kleineren Kindern, die in der arbeitsintensiven Sommerzeit meist problem- und gefahrlos in die Schule gelangen konnten und nicht zuletzt auch zu ihrer Unterbringung dorthin geschickt wurden, sodass ältere Geschwister und die Eltern von der Aufsicht entbunden ihren Verrichtungen nachgehen konnten. Über das Jahr konstanter, allerdings auf tieferem Niveau, war der Schulbesuch in den protoindustriellen Gebieten, wo das Arbeitsaufkommen kaum saisonal bedingt war. Da aber auch in diesen Gebieten viele Haushaltungen mindestens zur Subsistenz etwas Landwirtschaft betrieben, dürfte das Arbeitsaufkommen in der Landwirtschaft eine zwar untergeordnete, aber für die öfter als die Mädchen in der Landwirtschaft tätigen Knaben dennoch eine gewisse Rolle gespielt haben.[156]

Wie sich das Verhältnis Winter- und Sommerschulkinder im untersuchten Gebiet 1771/72 ausgestalteten, zeigt die Karte 13.[157] Elf Schulen oder gut 7% aller Schulen gaben an, in den Winter- und den Sommerschulen ungefähr dieselbe Anzahl Schülerinnen und Schüler zu verzeichnen.[158] Mit Ausnahme von Küsnacht ist allerdings zu bemerken, dass keine dieser Schulen eine tägliche Sommerschule eingerichtet hatte, sondern lediglich etwas Unterricht am Wochenende (oder wie in Lindenbaum auch an einem Vormittag in der Woche) anbot. Daran anschliessend kann vermutet werden, dass die Sommerschulen besser besucht wurden, wenn sie lediglich an einzelnen Halbtagen, meist am Wochenende, abgehalten wurden. In dem Zusammenhang irritiert zunächst, dass sechs der sieben Schulen, die im Sommer gar besser besucht wurden als im Winter, auch Ganzjahresschulen waren, also mit täglicher Sommerschule.[159] In Wülflingen wurde an der einen Schule allerdings eine Sommerschule für die gesamte Kirchgemeinde geführt, was die Schülerzahl gegenüber der Win-

154 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Marthalen, A. a. 2.

155 Ebd.

156 Für eine Diskussion der Geschlechterverhältnisse siehe Kapitel 3.3.2.

157 Aus den Angaben wurden folgende vier Kategorien gebildet: 1: ungefähr gleich (+/- 5); 2: die Hälfte und mehr; 3: weniger als die Hälfte; 4: mehr Sommerschüler; 5 keine Angaben.

158 7,3% (11, n = 151).

159 4,6% (7, n = 151). Namentlich waren dies die Schulen Horgenberg, Hirzel, Thalwil, Wülflingen 2, Hottingen, Hirslanden und Riesbach.

terschule erhöhte. An den drei Schulen der Kirchgemeinde Kreuz (Hottingen, Hirslanden und Riesbach) hingegen besuchten zu je zwei Dritteln kleine Kinder den Unterricht. Wie bereits oben ausgeführt fehlten diese weniger wegen Arbeiten, sondern vielmehr wegen schlechter Witterung und Krankheit, was die Schulen im Winter schrumpfen liess. Bei den Schulen Horgenberg und Hirzel dürfte ihre relativ hohe und somit schneereiche Lage dafür verantwortlich gewesen sein, dass sie im Winter von weniger Schulkindern erreicht wurden. Im Zusammenhang mit dem Verhältnis von Winter- und Sommerschülerzahlen spielte also die Altersstruktur der Schulkinder eine ebenso wichtige Rolle wie die Erwerbsstruktur.

Am weitesten verbreitet waren 1771 mit 49%[160] diejenigen Sommerschulen, welche von jeweils mindestens der Hälfte der Winterschulkinder besucht wurden. Davon waren fünfzehn tägliche und 49 gelegentliche Sommerschulen.[161] Nicht weit abgeschlagen folgten mit 39%[162] diejenigen Sommerschulen, welche weniger als die Hälfte der Winterschulkinder zählten. Davon waren elf tägliche und vierzig bloss gelegentliche Sommerschulen.[163] Sie kommen keineswegs hauptsächlich in den ackerbaulich-gewerblichen Gegenden vor, sondern sind um den Greifensee und die Stadt Zürich herum auch in Übergangs- und eher protoindustriellen Gebieten stark vertreten. Da allerdings auch in den Übergangsgebieten und um die Stadt Zürich überall landwirtschaftliche Tätigkeiten anfielen, sei dies auch bloss zur Subsistenz der Familien, dürfte die Arbeit der Kinder – in den Reben, auf den Feldern etwa zum Heimtragen von Rüben oder Kartoffeln oder im Wald beim Holzen oder Suchen von Wurzeln – dennoch der Hauptgrund für die kleinen Gruppen der Sommerschüler gewesen sein. Daneben wurde einige Male das Einsparen des Schullohns als weiterer Grund genannt.

Deutlich mehr Schulen als 1771/72 geben 1799 an, im Winter und im Sommer über etwa gleich viele Schüler und Schülerinnen zu haben: Waren es 1771/72 lediglich 7,3%,[164] sind es 1799 stattliche 27,6%[165] der Schulen. Dies entspricht einer Verdreifachung und weist, auch wenn es 1799 immer noch nur ein knappes Drittel aller Schulen war, in Richtung einer stärkeren Etablierung der Ganzjahresschule. Dahingehend kann auch die Tatsache gedeutet werden, dass der Anteil der Sommerschulen mit weniger als der Hälfte der Winterschulkinder

160 74, n = 151.
161 Für zehn Schulen fehlen die Angaben zu Häufigkeit und Dauer der Sommerschule.
162 39,1% (59, n = 151).
163 Für acht Schulen fehlen die Angaben zu Häufigkeit und Dauer der Sommerschule.
164 11, n = 151.
165 77, n = 279.

1771 noch bei 40%[166] lag, 1799 jedoch nur noch gut 23%[167] betrug. Kaum von Bedeutung waren indes auch 1799 die wenigen Schulen, welche mehr Sommer- als Winterschulkinder verzeichneten. Manchmal war die hohe Schülerzahl, wie etwa in Bülach, der Zusammenlegung mehrerer Winterschulen geschuldet. An einigen Orten, wie etwa in Ludetswil, wurde zwar eine grosse Anzahl Sommerschüler verzeichnet, doch besuchten sie die Schule jeweils bloss samstags und sonntags für ein paar Stunden. Einzig bei der Knabenschule in Stäfa und bei den Schulen in Küsnacht, Schönenberg und Mittelberg handelte es sich nachweislich um tägliche Sommerschulen, welche mehr Schulkinder aufwiesen als die jeweiligen Winterschulen. Da die Antworten auf die 1799er-Umfrage sehr knapp ausfielen und meist bloss Zahlen, aber kaum Kommentare enthielten, ist eine Deutung der Ergebnisse schwieriger als bei der 1771er-Umfrage. Stützt man sich allerdings auf die wenigen Antworten, welche Aufschluss geben über den im Winter und Sommer unterschiedlichen Schulbesuch, waren nach wie vor der Arbeitseinsatz der Kinder sowie die Ersparnis des Schullohns ausschlaggebend für die gegenüber dem Winter weiterhin tieferen Schülerzahlen im Sommer. So sah etwa der Schulmeister in Bubikon in den «Oekonomischen Umstände[n]» die Ursache dafür, dass die «meisten» Kinder von der Sommerschule abgehalten wurden, weil sie arbeiten, also etwa das Vieh hüten müssten. Ähnlich argumentierte auch der Schulmeister in Stadel. Die Kinder müssten «Grasen, zu Aker treiben, zu Weid folgen».[168] Dass es auch 1799 vorwiegend die kleineren Kinder waren, welche die Sommerschule besuchten, bestätigten etwa die Schulmeister in Eglisau oder Rafz.[169]
Die Verteilung der Verhältnisse zwischen Sommer- und Winterschulkindern ist für 1799 auf der Karte 14 dargestellt.[170] Dort wird erneut die bereits mehrfach beschriebene grobe Zweiteilung des Untersuchungsgebiets in eine nordwestliche und eine südöstliche Hälfte sichtbar, die auch hier auf den Zusammenhang zwischen Sommerschule und landwirtschaftlicher Tätigkeit zurückzuführen sein dürfte. Die Schulen mit über die Jahreszeiten konstanten Schülerzahlen verteilten sich auf die protoindustriell geprägte südöstliche Hälfte des Untersuchungsgebiets sowie auf die Übergangsgebiete. Insbesondere in den Kapiteln Regensberg, Eglisau, aber auch Stein am Rhein sind kaum Schulen mit gleichbleibender Schülerzahl über Sommer und Winter vertreten.

166 39,9% (59, n = 148).
167 23,3% (65, n = 279).
168 Stapfer-Enquete, Antwort aus Bubikon, BAR, B0 1421, und Bemerkungen aus Stadel, BAR, B0 1471.
169 Stapfer-Enquete, Antworten aus Eglisau und Rafz, BAR, B0 1471.
170 Die Angaben wurden in folgende Kategorien eingeteilt: 1: ungefähr gleich (+/-5); 2: die Hälfte und mehr; 3: weniger als die Hälfte; 4: mehr Sommerschuler; 5: keine Angaben.

Umgekehrt befinden sich die Schulen mit mehr Sommer- als Winterschülern allesamt in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets.[171]
Trotz der 1799 gegenüber 1771 stärkeren Etablierung der Sommerschule wurde die Winterschule bis über das Ende des 18. Jahrhunderts hinaus deutlich besser besucht als die Sommerschule.[172] 1771/72 wurden den Winter über 10 908 Kinder beschult, wobei ein knappes Drittel der Schulorte keine Angaben zu der Anzahl der Schulkinder machte.[173] Im Sommer waren es lediglich 4186 Kinder, es fehlten jedoch die Angaben von beinahe der Hälfte aller Schulen.[174] Während im Winter demnach pro Schule im Durchschnitt knapp 50 Kinder im Unterricht anwesend waren, halbierte sich dieser Wert für die Sommerschule, die durchschnittlich gut 24 Schulkinder pro Schule zählte.[175] Nur wenige Schulen gaben 1771/72 an, im Winter und im Sommer gleich viele Kinder zu unterrichten.[176] 1799 wurden hingegen im Winter 21 996 Schulkinder an 355 Schulen (Durchschnitt 62) unterrichtet, während es im Sommer 11 903 Schülerinnen und Schüler an 308 Schulen (Durchschnitt 38,6) waren. Dies entspricht einer leichten Steigerung der Anzahl Sommerschüler verglichen mit der Anzahl Winterschüler seit 1771. Zudem gaben 1799 deutlich

171 Eine Ausnahme stellt die Sommerschule in Bülach dar. Doch wurden die Sommerschulen der beiden Bülacher Schulen Ende der 1770er-Jahre zusammengeschlossen und von da an abwechslungsweise von einem der beiden Schulmeister betreut. Stapfer-Enquete, Antwort aus Bülach, BAR, B0 1471.

172 Antworten auf die Schulumfrage 1771, A. b. 4. Für die Berechnungen der Anzahl der Schulkinder an Winter- und Sommerschulen 1771/72 und 1799 wurden jeweils alle Schulen weggelassen, welche entweder keine Angaben geliefert hatten oder bloss halbjährlich geführt wurden. Angaben mit Bandbreiten (zum Beispiel 30–50 Kinder), welche recht häufig waren, wurden gemittelt (zum Beispiel also 40 Kinder) eingetragen. Insgesamt standen so aus den Antwortschreiben von 1771/72 für 221 Schulen Angaben zur Anzahl der Winterschüler und -schülerinnen zur Verfügung. Bei den meisten bleibt allerdings offen, ob es sich um Durchschnittswerte, Maximalwerte oder schlicht um die im Rodel verzeichneten, tatsächlich aber nie vollständig in der Schule anwesenden Kinder handelt. Auch ist nicht immer klar ausgewiesen, ob sich die Angaben auf die Alltagsschule oder ebenso auf die Repetierschule bezogen.

173 Angegeben wurde also die Summe der Anzahl beschulter Kinder an 222 der insgesamt 326 Schulen, welche Angaben zur Zahl der beschulten Kinder im Winter gemacht haben. Mit eingerechnet wurden mit dem Wert 0 auch diejenigen Schulen, welche angaben, im Winter keine Kinder zu beschulen. Analog war das Vorgehen für die Berechnungen die Sommerschulen betreffend.

174 Antworten auf die Schulumfrage 1771, A. b. 4.

175 4186 Schulkinder an 174 Schulen ergeben für die Sommerschule einen Durchschnitt von 24,1, während für die Winterschulen bei 10 908 Schulkindern an 222 Schulen ein Wert von 49,1 errechnet wurde.

176 Es sind dies die Schulen in Wetzwil, Küsnacht, Lindenbaum, Zumikon, Hünikon, Lufingen, Dinhard, Lindau, Tagelswangen, Winterberg und Grafstal. Je vier Schulen entfallen auf die Kapitel Zürichsee und Kyburg, zwei auf das Kapitel Winterthur und eine auf das Kapitel Elgg.

mehr Schulen an, im Sommer gleich viele Schulkinder zu verzeichnen wie im Winter- und auch die Sommerschulen mit weniger als der Hälfte der Winterschulkinder sind deutlich zurückgegangen, was wiederum die stärkere Etablierung der Sommerschule auch auf der Nachfrageseite belegt.

3.2.2 Die Schulzeit in den 1830er-Jahren

Mit dem Inkrafttreten des Unterrichtsgesetzes von 1832 existierten die Sommer- und die Winterschule zwar unter dem Dach des jährlichen «Schulcursus» weiter, doch in den Quellen werden Sommer- und Winterschulbesuch nicht mehr separat, sondern der Schulbesuch in der Regel unter der Zuordnung «Schulversäumnisse» für das ganze Jahr erfasst. Die Absenzen waren zu Beginn des 19. Jahrhunderts neben dem Schulhausbau das grosse Thema der Schulaufsicht und wurden mit Bezug auf die Kinderarbeit diskutiert. Ein Unterschied zwischen Winter und Sommer wurde dennoch gemacht: Im Winter sollten, so das Gesetz, in der Alltagsschule 27 Unterrichtsstunden abgehalten werden, im Sommer könnten diese auf 23 reduziert werden, wobei der Unterricht an der Realabteilung gar auf zwei tägliche Schulstunden beschränkt werden dürfe.[177] Inwiefern, wo und wie diese Vorgaben vor Ort erfüllt wurden, ist anhand der hier untersuchten Bezirksschulpflegeberichte leider ebenso wenig zu beurteilen wie etwa anhand der Akten des Erziehungsrates. Doch können Aussagen zur Vollständigkeit der angebotenen Schulzeit sowie zu den Schulversäumnissen auf eine Übersichtstabelle, welche 1838 im «Pädagogischen Beobachter» publiziert wurde, gestützt werden.[178]
Erfasst man die prozentualen Anteile der Schulen mit «vollständig[er]», das heisst maximaler, und «beschränkt[er]», das heisst mit gegenüber dem Maximum reduzierter Schulzeit und ordnet sie nach Vollständigkeit, weisen, dies zeigt die Tabelle 2, die Bezirke entlang des Zürichsees sowie der Landbezirk der Stadt Zürich die zeitlich umfassendsten Schulangebote auf. Insbesondere in den Bezirken Winterthur und Andelfingen, aber auch Uster, Pfäffikon und Hinwil war die Schulzeit viel beschränkter, während Bülach und Knonau in der Mitte lagen.
Im Vergleich zum 18. Jahrhundert erstaunt zunächst der tiefe Wert für Andelfingen, war doch das nördlich gelegene Steiner Kapitel, das zu einem guten

177 Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 319.
178 Tabellarische Übersicht über die allgemeinen Volksschulen auf dem Lande. Schuljahr von Ostern 1837 bis Ostern 1838, in: Der pädagogische Beobachter für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher 4 (1838), Herbst, Nr. 36. Ich danke Norbert Grube für den Hinweis auf die Tabelle.

Tab. 2: Umfang der Schulzeit nach Bezirken 1837/38

Schulbezirk	Schulzeit	
	vollständig (%)	beschränkt (%)
Horgen	100	0
Meilen	89	11
Zürich	71	29
Regensberg	68	32
Knonau	48	52
Bülach	40	60
Hinwil	35	65
Pfäffikon	35	65
Uster	33	67
Andelfingen	26	74
Winterthur	21	79

Quelle: Der pädagogische Beobachter für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher 4 (1838), Herbst, Nr. 36.

Tab. 3: Schulversäumnisse pro Schüler/Schülerin nach Bezirken 1837/38

Schulbezirk	Alltagsschüler	Schulversäumnisse Alltagsschüler			Versäumnisse
		verantwortete	strafbare	gesamt	pro Schüler
Stadt Winterthur	759	–	–	12 919	17,0
Regensberg	2150	36 158	3329	39 487	18,4
Andelfingen	2365	40 238	17 498	57 736	24,4
Winterthur	3314	52 013	15 826	67 839	20,5
Uster	2228	32 491	13 463	45 954	20,6
Stadt Zürich	1204	–	–	31 838	26,4
Pfäffikon	2699	40 974	30 708	71 682	26,6
Zürich	2975	55 345	26 175	81 520	27,4
Hinwil	3333	52 438	50 113	102 551	30,8
Knonau	1662	24 128	29 188	53 316	32,1
Horgen	2333	64 186	34 319	98 505	42,2
Meilen	2058	49 259	43 875	93 134	45,3
Bülach	1599	54 308	28 087	82 395	51,5

Quelle: Der pädagogische Beobachter für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher 4 (1838), Herbst, Nr. 36.

Teil mit dem späteren Bezirk Andelfingen übereinstimmt, neben den Seeufern das Gebiet mit den meisten täglichen Sommerschulen. Es ist zu vermuten, dass Andelfingen vor allem mit der Einführung des festen Ein- und Austrittsalters eine Sommerschule nur für die kleinen Kinder nicht mehr zu rechtfertigen vermochte. Indem die Ganzjahresschule für alle Schulkinder eingeführt wurde, ging die gute Kompatibilität von Winterschule und landwirtschaftlicher Arbeit verloren, weshalb insbesondere von Frühjahr bis Herbst Arbeitszeit und Schulzeit stark konfligierten.

Die in der Tabelle 3 aufgeführten Schulversäumnisse pro Kind sind eine vage Grösse und wurden kaum überall gleich ausgelegt und gleich streng erfasst. Geht man aber davon aus, dass sich wohlwollendere und strengere Auslegungen über das untersuchte Gebiet einigermassen zufällig verteilten, lohnt es sich dennoch, die Zahlen hier zu diskutieren.

Die meisten Versäumnisse verzeichnete der Bezirk Bülach, welcher zudem an 60% der Schulen eine reduzierte Schulzeit aufwies. Die Absenzen waren also sehr hoch, obwohl die tatsächlich angebotene Schulzeit, auf die sich die Absenzen wohl bezogen, an lediglich 40% der Schulen vollständig war. Die Bezirke Horgen und Meilen hatten zwar auch sehr viele Absenzen erfasst, wiesen jedoch mit 100% und 89% ebenso hohe Raten an Schulen mit ungekürzter Schulzeit auf. Da davon auszugehen ist, dass die Absenzen am tatsächlich vor Ort existierenden Schulangebot gemessen wurden, können die im Vergleich mit anderen Bezirken hohen Absenzen als Folge des vollständigen Schulangebotes gedeutet und somit etwas relativiert werden. So sind auch die an beiden Orten tiefen Absenzen in Andelfingen und Regensberg angesichts der 26% respektive 68% der Schulen mit vollständiger Schulzeit unterschiedlich zu gewichten. Während in Andelfingen die relativ wenigen Schulversäumnisse wohl auch dem meist nicht das ganze Jahr abdeckenden Schulangebot geschuldet waren, muss der Schulbesuch in Regensberg enorm regelmässig gewesen sein, wenn bei einer relativ hohen Vollständigkeit des Angebots nur gerade gut achtzehn Versäumnisse pro Schüler verzeichnet wurden. Auch in den Städten dürfte der Schulbesuch in der Regel gut gewesen sein. Winterthur weist die wenigsten Versäumnisse pro Schüler auf und bei Zürich heisst es bereits in der Tabelle selbst, die meisten der verzeichneten Absenzen seien in der Ansässenschule angefallen.[179] So lässt sich denn die Tabelle mit den Versäumnissen, abgesehen von Regensberg und Bülach, auch beinahe als Umkehrung der Tabelle zur Vollständigkeit des Schulangebotes lesen: Winterthur, Andelfingen,

179 Tabellarische Übersicht über die allgemeinen Volksschulen auf dem Lande. Schuljahr von Ostern 1837 bis Ostern 1838, in: Der pädagogische Beobachter für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher 4 (1838), Herbst, Nr. 36.

Uster, Pfäffikon, Hinwil, Bülach und Knonau bleiben bei der Vollständigkeit der Schulzeit unter 50%. Sie alle weisen auch nur zwischen 24 und 32 Absenzen pro Schüler auf. Deutlich darüber hingegen liegen mit 42 respektive 45 Versäumnissen pro Kind die Bezirke Horgen und Meilen mit ihrer sehr vollständigen Schulzeit sowie Bülach mit 51 Versäumnissen pro Kind. Deutlich darunter liegt mit achtzehn Versäumnissen – abgesehen von den Städten Zürich und Winterthur, von welchen keine Angaben zur Vollständigkeit der Schulzeit gemacht wurden – nur Regensberg.
Insgesamt ist festzuhalten, dass die Schulversäumnisse in allen Bezirken relativ hoch waren. In der Tabelle ist zwar nicht ersichtlich, in welcher Einheit die verzeichneten Versäumnisse gemessen wurden. Es ist allerdings eher davon auszugehen, dass es sich um Tage oder Halbtage, kaum aber um einzelne Stunden handelte, da Zuspätkommen oder Früherweggehen kaum als Versäumnisse behandelt wurden.

3.3 Betreuungs- und Geschlechterverhältnis

In den 1830er-Jahren etablierte sich die Forderung, grosse Schulen müssten geteilt und neue Lehrer angestellt werden, um so das Betreuungsverhältnis zwischen Lehrperson und Schulkindern zu verbessern. Dies ist weniger auf eine markante Verschlechterung dieses Verhältnisses als vielmehr auf neue Rollenzuschreibungen an die Lehrpersonen, neue Normen beim Schulhausbau sowie bei der Unterrichtsorganisation zurückzuführen. Dafür spricht etwa, dass das Betreuungsverhältnis trotz teilweise massiven Bevölkerungswachstums seit den 1770er-Jahren bei durchschnittlich ungefähr fünfzig bis sechzig Schülerinnen und Schülern pro Lehrperson bis 1834 relativ stabil geblieben ist. Das Geschlechterverhältnis war an mehr als der Hälfte der Schulen ausgeglichen, an gut einem Drittel zugunsten der Knaben und an nicht einmal 10% der Schulen zugunsten der Mädchen verschoben. Mädchen und Knaben wurden an den Zürcher Volksschulen am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert insgesamt ähnlich intensiv beschult, wenn auch die Knaben etwa beim Schreiben, Handschriftenlesen oder Rechnen in gewissen Gebieten etwas stärker in die Schule eingebunden waren.

3.3.1 Betreuungsverhältnis zwischen Schulkindern und Lehrperson 1771, 1799 und 1834

Im Unterrichtsgesetz von 1832 wurde festgelegt, dass dort, «wo in einer Schule mehr als 120 Kinder sind», innerhalb von drei Jahren ein weiteres Schullokal eingerichtet und ein zweiter Lehrer oder ein Helfer angestellt werden müsste.[180] Dies zeugt davon, dass im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts das Betreuungsverhältnis als prekär und demnach regelungsbedürftig wahrgenommen wurde. So befasste sich der Erziehungsrat infolge des rasanten Bevölkerungswachstums[181] bereits 1804 mit der Frage, wie überfüllte Klassenzimmer vermieden werden könnten, und schlug vor, verschiedene Klassen der täglichen Schüler könnten zu verschiedenen Stunden die Schule besuchen. Erörtert wurde auch, «welche Hindernisse bey solcher Anordnung von Seiten der Eltern und der Schüler zu überwinden wären».[182] Dieser Vorschlag des Erziehungsrates entsprach, wie im Kapitel zur Klasseneinteilung ausgeführt, 1834 an gewissen Orten durchaus der etablierten Praxis.

Auch in den Berichterstattungen der Bezirksschulpflegen wurde über angeblich überfüllte Schulzimmer geklagt. So etwa in Seen, wo 115 Alltagsschüler «eingepfercht in einer Schulstube […], die einem Stalle gleicht», unterrichtet wurden. Der Lehrer habe sie alle gleichzeitig unterrichten müssen, weshalb er an Tätigkeit und Eifer schwerlich zu übertreffen sei. Mit Begeisterung arbeite er sich in die «neue Methode» ein und versuche, seit er auf dem Seminar gewesen sei, diese in der Schule auch anzuwenden. Seine Leistung wurde von der Schulaufsicht zwar nicht als herausragend beurteilt, doch hoffte die Aufsichtsbehörde auf eine Teilung der Schule. Die «wohlhabende aber etwas

180 Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 317.

181 In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts stieg die Zahl der Menschen im zürcherischen Hoheitsgebiet von etwa 165 000 (1762) auf 177 000 (1792). Dabei nahm die Bevölkerung dort, wo neben einer auf den städtischen Markt ausgerichteten Landwirtschaft auch die textile Heimindustrie blühte, überdurchschnittlich stark zu: etwa im heutigen Bezirk Hinwil, in den Gebieten um den Zürichsee und um Winterthur. Im besonders fruchtbaren und stark auf Getreidebau ausgerichteten Unterland sowie im stärker viehwirtschaftlich geprägten Knonauer Amt wuchs sie hingegen deutlich langsamer. Irniger, Landwirtschaft in der frühen Neuzeit, S. 87. Zwischen 1800 und 1910 verdreifachte sich dann die Kantonsbevölkerung, wobei die Wachstumsrate für die ersten drei Jahrzehnte bei jährlich sieben Promille lag. In den Bezirken war das Wachstum allerdings sehr ungleich. Während Pfäffikon 1910 kaum mehr Einwohner zählte als 1800 wuchs Zürich mit einem Faktor 8,84, Winterthur mit 2,69 oder Horgen mit 2,67. Trotzdem blieben noch im ganzen 19. Jahrhundert auch in Zürich die meisten Regionen Auswanderungsgebiete. Fritzsche/Lemmenmeier, Das Jahrhundert der Revolutionen, S. 18 f.

182 Einladung des Erziehungsrats an die Herren Schul-Inspektoren und Adjunkten zur Teilnahme an der vierten Konferenz des Erziehungs-Rates betr. das Schulwesen, 11. Herbstm. 1804; Kreisschreiben des Erziehungs-Raths an die Hrn. Schul-Inspectoren, Adjuncten und Pfarrer, dat. den 17. April 1804, StAZH, U 4.1.

störrische Gemeinde» müsse bloss zu einem Schulhausbau gezwungen und die «schläfrige und nachlässige Gemeindsschulpflege» zu ihren Pflichten zurückgeführt werden.[183] Nun liegt Seen in einem Gebiet, das gerade in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ein sehr akzentuiertes Bevölkerungswachstum erfahren hatte,[184] sodass davon ausgegangen werden kann, dass dort die Anzahl der Schulkinder pro Lehrperson im Laufe der Zeit tatsächlich angestiegen ist. Dennoch wird aus dem referierten Bericht auch deutlich, dass nicht nur die gewachsene Schülerzahl, sondern durchaus auch veränderte Normen, etwa hinsichtlich eines Schulhauses, aber auch im Bereich des Unterrichts, welcher neu möglichst alle Kinder gleichzeitig und vom Lehrer angeleitet beschäftigen sollte, eine Folie abgaben, vor der die tradierten Verhältnisse in den Schullokalen kritisiert wurden. Die Erwartung, die Schulkinder müssten idealiter von einer am Seminar qualifizierten, erwachsenen Lehrpersonen kollektiv unterrichtet werden, verunmöglichte es zudem zusehends, unqualifizierte Hilfspersonen zum Unterrichten einzusetzen, und dürfte damit zu einer akzentuierten Wahrnehmung eines Betreuungsdefizits beigetragen haben. Dafür spricht auch, dass die Anzahl Schülerinnen und Schüler, die von einem Schulmeister unterrichtet wurden, auch im 18. Jahrhundert bereits hoch war. Zwar wurde in der Schulumfrage von 1771/72 für nur gerade dreizehn von 222 Schulen angegeben, sie zählten im Winter hundert oder mehr Schülerinnen und Schüler,[185] doch auch der durchschnittliche Wert von fünfzig Schulkindern pro Lehrperson war hoch, wenn man kollektives, von der Lehrperson angeleitetes Lernen einfordern wollte.[186] Schulen mit sehr vielen oder sehr wenigen Kindern stellten auch damals eher die Ausnahme dar. Kloten war mit 152 Kindern die Schule mit den meisten Kindern pro Schulmeister,[187] Hub bei Neftenbach mit nur gerade zwei Kindern war hingegen die kleinste Schule.[188] Letztere ist auch die einzige mit weniger als zehn Schulkindern, Hofstetten und Kellersacker wiesen je zehn Winterschüler auf.

Da allerdings der Durchschnittswert über alle Schulen des untersuchten Gebiets hinweg bloss über geringe Aussagekraft verfügt, weil er nichts über

183 Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

184 Irniger, Landwirtschaft in der frühen Neuzeit, S. 87.

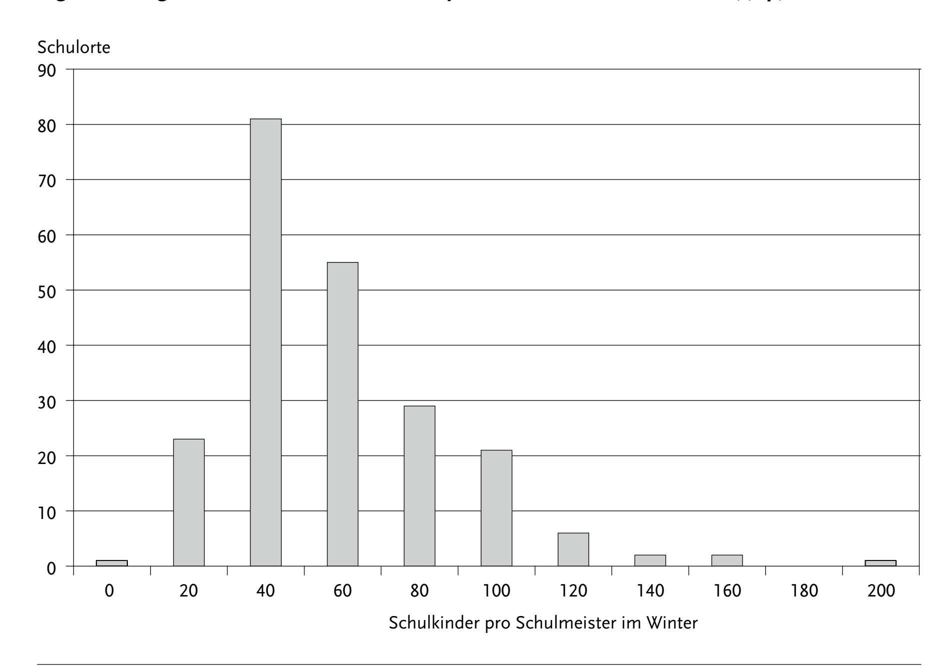
185 Es handelt sich um die Schulen Marthalen, Kloten, Oberstammheim, Bassersdorf, Elgg, Dübendorf, Ossingen, Mönchaltorf, Schönenberg, Kirchuster, Fehraltorf, Embrach und Töss, wobei in Marthalen zwei Schulmeister beschäftigt waren.

186 Der Durchschnitt liegt bei 49,1 Schulkindern pro Schulmeister (10908 Schulkinder auf 222 Schulmeister).

187 Marthalen zählte sogar 183 Schulkinder, dort amteten allerdings auch zwei Schulmeister parallel.

188 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten und Neftenbach, A. a. 2.

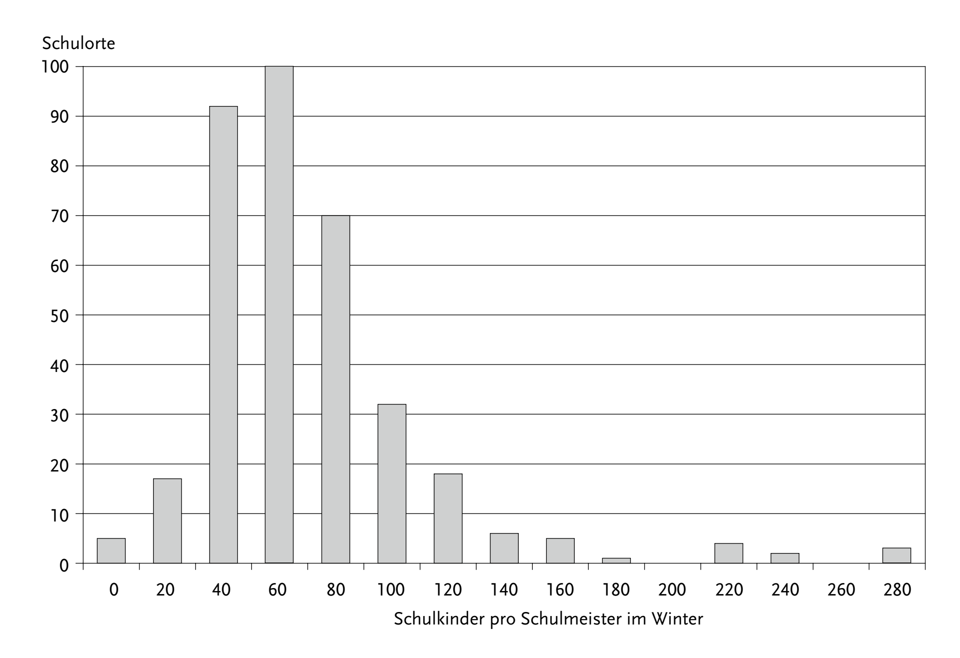
Fig. 1: Häufigkeit der Anzahl Schulkinder pro Schulmeister im Winter 1771/72



das Betreuungsverhältnis am einzelnen Ort aussagt, lohnt es sich, zusätzlich die Verteilung der Einzelwerte zu betrachten. Die Grafik 1 zeigt die Häufigkeiten der Werte für die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Schulmeister im Winter und macht deutlich, dass sich der durchschnittliche Wert von fünfzig Schulkindern pro Lehrperson nicht aus extremen, sondern normal verteilten Einzelwerten ergeben hat, extreme Betreuungsverhältnisse also selten waren.

Die Werte für 1771/72 sind entsprechend normal verteilt und nur sehr wenige Schulen wiesen eine Schülerzahl unter 20 (10,8%) oder über 100 (5%) auf, während die Mehrheit der Schulen zwischen 21 und 60 Schüler umfasste (61,5%). Die angegebenen Werte sind Durchschnittswerte über die Winterschule hinweg. Sie sind insofern etwas künstlich, als die Anzahl der Schülerinnen und Schüler jeweils stark schwankte. Gemäss den Pfarrern erreichten die Winterschulen vor allem im Januar und Februar die volle Anzahl der Schulkinder, sodass für die restliche Dauer der Winterschule von einer noch tieferen Anzahl der Schulkinder auszugehen ist. Für die Sommerschulen hingegen beläuft sich die mittlere Anzahl der Schulkinder 1771/72 auf gut 24 Mädchen

Fig. 2: Häufigkeit der Anzahl Schulkinder pro Schulmeister im Winter 1799



und Knaben pro Lehrperson.[189] Nur gerade die beiden Schulen Hirslanden und Hottingen der Kirchgemeinde Kreuz erreichten im Sommer Werte von über hundert,[190] dafür dreizehn Schulen solche von zehn oder weniger Schülerinnen und Schülern.[191]

1799 liegt der Durchschnitt der Anzahl Winterschüler und -schülerinnen – gegenüber 1771 erhöht – bei knapp 62 Schulkindern pro Schulmeister.[192] Für die Sommerschule beläuft sich die mittlere Anzahl der Schulkinder 1799 auf knapp 39 pro Schule und Schulmeister,[193] was den im Kapitel zur Schulzeit vorgelegten Befund einer stärkeren Etablierung der Sommerschule nach 1771 stützt.[194]

189 24,1 (4186 Schulkinder auf 174 Schulmeister).
190 Hottingen 122 und Hirslanden 116 Schulkinder.
191 Freudwil (4 Schulkinder), Ellikon und Werikon (je 5), Kindhausen (6), Riedikon (7), Eschenmosen und Äsch (je 8), Berg am Irchel, Gräslikon, Nossikon und Wilhof (je 9), Nänikon und Sünikon (je 10).
192 61,9 (21 996 Schulkinder auf 355 Schulmeister).
193 38,6 (11 903 Schulkinder auf 308 Schulmeister).
194 1771/72 betrug der durchschnittliche Wert im Sommer 24 Schulkinder pro Schulmeister. Zur Schulzeit der Winter- und Sommerschulen siehe Kapitel 3.2.1.

Neun Schulen zählten 1799 im Sommer hundert oder mehr Kinder pro Schulmeister,[195] sieben zehn oder weniger.[196] Wiederum waren also Schulen mit hundert und mehr Schulkindern pro Schulmeister selten. Ähnliche Ergebnisse liegen auch für andere Untersuchungsgebiete vor. Für Bern etwa hat Pietro Scandola das Bild der überall masslos überfüllten Schulstuben mit nur wenig höheren Zahlen sowie dem Hinweis auf die zahlreichen Absenzen revidiert.[197] In der Grafik 2 wird deutlich, dass, wie bereits für 1771 aufgezeigt, auch 1799 die Durchschnittswerte der Schulkinder pro Schulmeister nicht aus extremen, sondern ungefähr normal verteilten Werten resultierten, Schulen mit extremem Betreuungsverhältnis demnach selten blieben.

In den 1830er-Jahren entfielen schliesslich 26 716 Alltagsschüler auf 443 Lehrer, was ein durchschnittliches Betreuungsverhältnis von sechzig Schulkindern pro Lehrperson ergibt.[198] Diese Zahlen beziehen sich allerdings auf das gesamte Schuljahr, weil in den 1830er-Jahren nicht mehr zwischen Winter- und Sommerschule unterschieden wurde, und liegen nicht nach Bezirken aufgeschlüsselt vor. Ein direkter Vergleich mit den Werten für 1771/72 und 1799 gestaltet sich schwierig, weil für diesen Zeitschnitt noch unklarer ist, ob es sich bei der genannten Anzahl um eingeschriebene oder tatsächlich präsente Schulkinder handelte. Geht man aber davon aus, dass der Obrigkeit eher günstige Zahlen gemeldet wurden und der Wert wegen der von den Berichterstattern zu überprüfenden Einhaltung der Schulpflicht eher einem Höchst- als einem Tiefstwert entsprochen haben dürfte, wäre er eher mit dem Winter- als dem Sommerschulwert vergleichbar und würde auf ein gegenüber 1771 nur leicht verschlechtertes, gegenüber 1799 sogar konstantes Betreuungsverhältnis verweisen, was wiederum prekäre Lagen an einzelnen Schulorten nicht ausschliesst. Bei aller Vorsicht im Umgang mit diesen Durchschnittswerten kann dennoch festgestellt werden, dass eine massive Verschlechterung der Betreuungsverhältnisse von 1771 bis 1834 trotz massiven Bevölkerungswachstums nicht nachgewiesen werden konnte. Vielmehr bewegte sich die Anzahl Schul-

195 Es sind dies Eglisau (100 Schulkinder, wobei der Schulmeister schreibt, die Zahl sei im Sommer sehr schwer zu bestimmen), Wellenau (102), Männedorf Dorf (104), Hirslanden (106), Küsnacht, Bülach und Bülach 2 (je 120), Bauma (128) und Flaach. Bei Flaach ist die Rede von 232 Schulkindern. Allerdings umfasst diese Zahl ebenfalls die Repetierschüler und -schülerinnen. Da die meisten Kinder im Sommer offenbar einfach die Repetierschule besuchten, erscheint die Anzahl auch gegenüber der Winterschule als konstant.

196 Hub bei Neftenbach (4 Schulkinder), Waltalingen, Guntalingen, Unterengstringen (je 8), Wildensbuch und Breite (je 9) und Oberwil (10).

197 Scandola, Von der Standesschule zur Staatsschule, S. 600.

198 Genau: 60,31, Zahlen aus: Tabellarische Übersicht über die allgemeinen Volksschulen auf dem Lande. Schuljahr von Ostern 1837 bis Ostern 1838, in: Der pädagogische Beobachter für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher 4 (1838), Herbst, Nr. 36.

kinder stets ungefähr zwischen durchschnittlich fünfzig (1771) und sechzig (1799 und 1834) Schulkindern pro Lehrperson. Es erscheint daher plausibler, die Problembeschreibung der überfüllten Schulen nicht bloss dem im Untersuchungsgebiet unterschiedlich akzentuierten Bevölkerungswachstum und dadurch real verschlechterten Betreuungsverhältnissen in den Schulen, sondern vielmehr veränderten Normen im Bereich des Schulhausbaus sowie der Unterrichtsorganisation zuzuschreiben.[199]

3.3.2 Das Geschlechterverhältnis zwischen den Schulkindern im ausgehenden 18. Jahrhundert

An diesen generellen Befund schliesst vor allem mit Blick auf die sich während des 19. Jahrhunderts herausbildenden bürgerlichen Geschlechterrollenbilder und damit auch je unterschiedlichen Erziehungskonzepte[200] die Frage nach dem Geschlechterverhältnis an. Für die Lernbereiche Schreiben, Lesen von Handschriften oder auch Rechnen wurden regional teilweise grosse Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben bezüglich ihrer Teilnahme am Unterricht festgestellt, wobei die Mädchen teilweise stark untervertreten waren. Bei allen drei Lernbereichen handelte es sich aber um weiterführende Lernangebote, die nicht wie das Buchstabieren, Lesen und Auswendiglernen von allen Schulkindern in Anspruch genommen wurden. Es fragt sich daher, ob solche Unterschiede beim Schulbesuch der Mädchen und Knaben generell bestanden, die Mädchen also überhaupt in geringerem Mass beschult wurden als die Knaben.
Nach Geschlechtern aufgeschlüsselte Angaben über die Anzahl der Schulkinder sind in den Quellen allerdings selten. Für die Winterschule liegen solche aus der 1771er-Schulumfrage aber einigermassen vollständig vor, sodass anhand dieser Zahlen die Frage nach einer unterschiedlichen Beschulung von Mädchen und Knaben diskutiert werden kann.[201]
Im Kapitel zu Schulbesuch und Absenzen wurde bereits kurz darauf verwiesen, dass die Anzahl Schülerinnen und Schüler nicht bloss zwischen den Sommer- und Winterschulen, sondern auch über die Dauer der Winterschule hinweg erheblich schwankte. Für viele Schulen gaben die berichtenden Pfarrer zu Beginn der 1770er-Jahre an, die in den Umfrageantworten aufgeführten Zahlen gälten nur für die Zeit von Neujahr bis Ende Februar. Vor- und

199 Zu den veränderten Normen siehe die Kapitel 3.1 und 3.4 dieser Arbeit.
200 Kellerhals, Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen.
201 Da entsprechende Angaben für 1799 und 1834 fehlen, muss auf einen Vergleich der Zeitschnitte verzichtet und die Diskussion auf die Situation an den Winterschulen 1771/72 eingeschränkt werden.

nachher müssten die Kinder oftmals arbeiten. Am häufigsten wurden die Tätigkeiten Holzen, Sammeln, Spinnen und das Verrichten von Güterarbeiten genannt. Inwiefern die Arbeitseinsätze und somit auch die Schulzeit mit geschlechtstypischen Rollenvorstellungen verbunden waren, soll im Folgenden diskutiert werden.

Die Anzahl der beschulte Knaben und Mädchen unterschied sich insgesamt nur geringfügig, nämlich um den Faktor 1,15.[202] An gut 57% aller Schulen[203] wurden 1771/72 Knaben und Mädchen gleichermassen unterrichtet. An knapp 34% der Schulen[204] waren hingegen mehrheitlich Knaben verzeichnet, wobei an gut der Hälfte davon[205] die Überzahl der Knaben sehr deutlich war, das heisst einer Differenz von mehr als zehn Kindern entsprach. Relativ bescheiden muten im Vergleich dazu die gut 8% der Schulen an,[206] an welchen mehrheitlich Mädchen unterrichtet wurden. Nur gerade an zwei Schulen war die Mädchenmehrheit deutlich (zehn oder mehr Mädchen), allerdings mit je dreizehn Mädchen mehr nur knapp. Bei den Schulen mit Knabenmehrheiten beläuft sich der Unterschied an immerhin zehn Schulen auf zwanzig bis dreissig Knaben. Ein Unterschied, der kaum biologischen Zufällen geschuldet sein kann und daher nachfolgend auch hinsichtlich der Verteilung der Unterschiede über das untersuchte Gebiet diskutiert wird.

Die Karte 15 zeigt die räumliche Verteilung der Geschlechterverhältnisse an den Winterschulen 1771/72.[207] Die Schulorte, an welchen Knaben und Mädchen zu je gleichen Teilen beschult wurden, waren mit 108 Nennungen der häufigste Fall. Sie verteilen sich über das gesamte Untersuchungsgebiet. Die Schulen mit mehr Knaben als Mädchen wurden unterteilt in solche mit etwas mehr und solche mit deutlich mehr Knaben. Erstere gab es an 31, Letztere an 33 Orten, insgesamt wurden an 64 Orten leicht oder deutlich mehr Knaben als Mädchen beschult. Schulen mit einer Mädchenüberzahl fanden sich an lediglich sechzehn Orten, die eher in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets sowie teilweise in den Übergangsgebieten lagen. In den nordwestlich gelegenen Kapiteln Eglisau und Regensberg waren an 48,8% der Schulen gleich viele Mädchen und Knaben, an 31,7% mehr Knaben sowie an

202 Auf 4983 Knaben kamen an den Winterschulen 1771/72 4348 Mädchen.
203 57,1% (108, n = 189).
204 33,9% (64, n = 189).
205 33 Schulen.
206 8,5% (16, n = 189).
207 Folgende Kategorien werden dargestellt: 1: gleich viele Knaben und Mädchen (+/-5); 2: mehr Knaben als Mädchen (+5 bis +10); 3: deutlich mehr Knaben als Mädchen (+10 oder mehr); 4: mehr Mädchen als Knaben (+ 5 bis +10); 5: deutlich mehr Mädchen als Knaben (+10 oder mehr); 6: keine Angaben.

19,5% mehr Mädchen verzeichnet worden.[208] Von den insgesamt 33 Orten mit einer deutlichen Knabenmehrheit fanden sich nur gerade vier in diesen beiden Kapiteln. Aus den in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets gelegenen Kirchenkapiteln Wetzikon und Knonau fehlen die Angaben zu dieser Frage, sodass ein Vergleich zwischen südöstlicher und nordwestlicher Hälfte des Untersuchungsgebiets nur eingeschränkt möglich ist. Verfügbar sind zumindest die Ergebnisse für das mehrheitlich zur südöstlichen Hälfte des Gebiets gehörende Kapitel Kyburg. Eine deutliche Mehrzahl der Schulen verzeichnete dort mit 68,5% keinen Geschlechterunterschied, während 27,8% der Schulen mehr Knaben und lediglich 3,7% mehr Mädchen aufwiesen.[209] Sehr ähnlich fielen die Ergebnisse für die Kapitel Winterthur und Elgg aus, welche, teilweise zum Übergangsgebiet zwischen der südöstlichen Hälfte und der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets gehörend, eigene Muster protoindustrieller Beschäftigung aufwiesen.[210] Eine deutliche Mehrheit der Schulen, an denen mehr Knaben als Mädchen beschult wurden, wies mit 60,1% das Kapitel Zürichsee auf.[211] Dies ist insofern von besonderem Interesse als genau für die Gebiete um den Zürichsee die Geschlechterdifferenzen bei der Alphabetisierung bereits im 17. Jahrhundert sehr gering und im 18. Jahrhundert schliesslich kaum mehr existent waren.[212] Der Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und Schulbesuch scheint demnach zumindest für die Seegegend eher schwach ausgeprägt gewesen zu sein.

Der etwa für den Schreib- und Rechenunterricht, aber auch für den Unterricht im Handschriftenlesen vorgelegte Befund, Mädchen nähmen in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets deutlich weniger häufig daran teil, kann demnach kaum als generelle Bildungsbenachteiligung der Mädchen in diesem Gebiet gedeutet werden, da diese an etlichen Schulen der Kapitel Eglisau und Regensberg nicht weniger, sondern häufiger beschult wurden als die Knaben.[213] Umgekehrt liegen aber im selben Gebiet auch viele Schulen, an

208 An zwanzig Schulen dieser beiden Kapitel waren gleich viele Mädchen und Knaben, an dreizehn mehr Knaben und an acht mehr Mädchen verzeichnet worden (n = 41). Für das nördlich gelegene Steiner Kapitel liegen nur wenige Angaben vor, doch deuten sie in eine ähnliche Richtung: von insgesamt acht Schulen waren die Geschlechter an vier gleichmässig verteilt, an je zwei wurden hingegen mehr Knaben respektive Mädchen verzeichnet.

209 Gleich viele Mädchen und Knaben gab es an 37 Schulen, mehr Knaben an fünfzehn Schulen und mehr Mädchen an zwei Schulen (n = 54).

210 Ebenfalls 54 Schulen, dabei an 35 gleich viele Mädchen und Knaben, an achtzehn mehr Knaben und an einer Schule mehr Mädchen.

211 Von 23 Schulen wurden vierzehn von mehr Knaben als Mädchen besucht und bloss eine von mehr Mädchen. Ausgeglichen war das Geschlechterverhältnis hingegen an acht Schulen.

212 Wartburg-Ambühl, Alphabetisierung und Lektüre, S. 98.

213 Demgegenüber stellt von Wartburg-Ambühl gerade für die im Nordwesten gelegenen Ackerbaugemeinden, für die Mischzonen sowie für das Knonauer Amt eine gegenüber den Knaben

welchen die Geschlechterverhältnisse zugunsten der Knaben ausfielen, sodass ebenso wenig eine generell dichtere Beschulung der Mädchen in den Kapiteln Eglisau und Regensberg behauptet werden kann. Es lohnt sich daher, diese heterogenen Befunde vor dem Hintergrund geschlechtstypischer Rollenbilder und der damit zusammenhängenden kindlichen Arbeit zu betrachten.
Ulrich Pfister hat anhand diverser Fallbeispiele aus den protoindustriell geprägten Gebieten Zürichs nachgewiesen, dass im 18. Jahrhundert bezüglich der Beschäftigung der Kinder geschlechtsspezifische Rollenbilder virulent waren.[214] Diese kamen allerdings vor allem in Haushalten zum Tragen, welche selbst eine differenzierte Beschäftigungsstruktur aufwiesen, wo also der Haushaltsvorstand etwa einer landwirtschaftlichen oder gewerblichen Tätigkeit nachging, während in der heimindustriellen Unterschicht, in der die übrigen Familienmitglieder oftmals nur ein sehr enges Beschäftigungsspektrum abdeckten, auch die geschlechtsspezifische Differenzierung der Arbeitsrollen von Kindern fehlte.[215] Generell wurde die häusliche Sphäre, die auch die protoindustriellen Tätigkeiten umfasste, den Frauen, die Arbeit mit Land und Vieh allenfalls auch in den Manufakturen hingegen den Männern zugedacht. Im Rahmen dieser Rollenzuweisung handelten die Haushaltungen nach der Maxime der maximalen Ausnützung individueller Verdienstkapazität. Es wurden also die Beschäftigungsfelder gewählt, in welchen die Verdienstmöglichkeit maximal ausgeschöpft werden konnten und die Kompatibilität mit anderen Beschäftigungen, etwa in der Landwirtschaft, gegeben war. So hing die konkrete Tätigkeit von Haushaltsmitgliedern letztlich auch stark von der relativen Produktivität in der Landwirtschaft und in der Protoindustrie ab.[216] 1762 etwa waren in Hausen, das im Hinterland des oberen linken Seeufers liegt, knapp 90% der Mädchen im arbeitsfähigen Alter als Baumwollspinnerinnen tätig, während von den Knaben lediglich gut 44% spannen. Knaben arbeiteten hingegen öfter in der Landwirtschaft oder gingen anderen nichtagrarischen Tätigkeiten nach.[217] Die Baumwollspinnerei stellte dabei ganz ausgeprägt eine Tätigkeit der Jugendlichen dar. Zwei Drittel der Kinder im Alter von zehn bis neunzehn Jahren spannen. Dabei waren beinahe alle Mädchen in der Baumwollspinnerei beschäftigt und sie blieben es auch später als ledige Frauen. Die Knaben spannen als Jugendliche ebenfalls, von den jungen Erwachsenen waren es allerdings nur noch knapp 19%.

deutlich geringere Alphabetisierungsrate der Mädchen fest, die sich allerdings vom 17. zum 18. Jahrhundert verringerte. Ebd.

214 Pfister, Die Zürcher Fabriques, S. 387.

215 Ebd., S. 322.

216 Ebd., S. 387.

217 Ebd., S. 320.

Die Integration der Kinder in die Arbeitswelt war also sowohl von schicht- als auch von geschlechtsspezifischen Unterschieden geprägt, wobei auch ihr Alter eine gewisse Rolle spielte. Mit sinkendem sozialem Status des Haushaltsvorstandes stieg der Anteil an Kindern, welche bereits in der Altersklasse von fünf bis dreizehn Jahren einer systematischen Tätigkeit nachgingen (Bauernkinder 28,6%, Heimarbeiterkinder 57,1%). Mit diesem schichtspezifischen Unterschied hinsichtlich der Arbeit ging allerdings in Hausen kein statistisch relevanter Unterschied hinsichtlich des Schulbesuchs einher. Offenbar war in unterbäuerlichen Gruppen die Kombination von Schulbesuch und Nebenarbeit zu Hause häufig. Unterschiede stellte Pfister allerdings bei den Geschlechtern fest. Während bei Bauern und Gewerblern (Professionisten) die Knaben etwas häufiger als die Mädchen zur Mitarbeit in der Hauswirtschaft angehalten wurden und die Schule daher etwas seltener besuchten, arbeiteten die Mädchen in den Heimarbeiterhaushalten im Kindesalter beinahe doppelt so häufig wie Knaben, welche folglich die Schule mehr als doppelt so häufig wie Mädchen besuchten, möglicherweise auch, um bei den engen Wohnverhältnissen die Arbeit der übrigen Familienmitglieder nicht zu behindern.[218] Auch am unteren rechten Seeufer, in Zollikon, wurden 1710 vor allem die Mädchen in der Protoindustrie beschäftigt, welche dort die Seidenverarbeitung, ab fünfzehn Jahren insbesondere die Weberei, betrieben. Daneben war die Landwirtschaft am unteren rechten Seeufer im Gegensatz zur Heimarbeit eine ausgesprochen männliche Domäne.[219] Entsprechend hatte die Arbeit auch unter Kindern einen schicht- sowie geschlechtsspezifischen Charakter. In der Unterschicht woben die Kinder viermal häufiger als in bäuerlichen Haushalten und es spannen gut doppelt so viele Mädchen wie Knaben, welche entsprechend der Tätigkeit ihrer Väter in der Landwirtschaft oder in nichtprotoindustriellen Gewerben tätig waren.[220] Hinsichtlich ihrer Beschäftigung in der Protoindustrie finden sich, anders als etwa in Hausen oder Zollikon, in Hirzel, das im Hinterland des linken oberen Seebeckens unweit von Hausen liegt, laut einer Erhebung aus dem Jahr 1678 nur relativ geringe schicht- und geschlechtsspezifische Unterschiede. So arbeiteten ungefähr gleich viele Mädchen wie Knaben. Wie an den anderen Orten war aber die Textilarbeit in den Haushalten von Bauern und Handwerkern ausgesprochen geschlechtsspezifisch geprägt und es fanden sich mehr als doppelt so viele Textilarbeiter bei den weiblichen als bei den männlichen Kindern, während bei den Kindern von Taglöhnern und Heimarbeitern das Geschlechterverhältnis ausgeglichen war.[221]

218 Ebd., S. 324.
219 Ebd., S. 328.
220 Ebd., S. 329 f.
221 Ebd., S. 352.

Beim Schulbesuch hingegen bestanden substanzielle Differenzen zwischen den Schichten, nicht aber zwischen den Geschlechtern. So gingen Kinder von Bauern in Hirzel besonders häufig zur Schule (54,7%), während Kinder von Taglöhnern besonders selten die Schule besuchten (15,8%).[222] In Oetwil war die Weberei ebenfalls bei Bauernkindern eine hauptsächlich weibliche Tätigkeit, während es bei den übrigen Berufsgruppen leicht mehr Söhne als Töchter waren, welche woben. Anders die Baumwollspinnerei: Diese war in bäuerlichen und nichtbäuerlichen Haushalten primär eine weibliche Tätigkeit. Das Spinnen von Baumwolle wurde angesichts der Möglichkeit, anderen, lukrativeren Beschäftigungen nachzugehen, in Oetwil hauptsächlich in der Jugend ausgeführt. Danach wurde häufiger Baumwolle gewoben. Weil die Weberei lukrativ war, war sie weit weniger eine Frauenangelegenheit als in anderen Gemeinden. In Haushalten, wo gewoben wurde, wurden die Kinder oft zum Spulen herangezogen und somit nicht zur Schule geschickt.[223]
Pfisters Befunde beziehen sich auf Bauern-, Professionisten- und Heimarbeiterhaushalte in der protoindustriell geprägten südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets. Unterlegt man nun seine Befunde mit den ausgewerteten Angaben zu den Geschlechterverhältnissen beim Winterschulbesuch 1771/72, erweisen sich diese als meist ausgeglichen, dann zugunsten der Knaben verschoben. Pfisters Befund, dass Knaben weniger in die Heimarbeit integriert und eher in der Landwirtschaft beschäftigt wurden, wo im Winter kaum Arbeit anfiel, weisen eine gute Passung mit diesen Befunden auf: Am klarsten von Knaben dominiert waren die Schulen um den Zürichsee herum – ein ebenfalls von der Protoindustrie stark erfasstes, aber auch landwirtschaftlich intensiv genutztes Gebiet. Pfister beschreibt für das am unteren rechten Seeufer gelegene Zollikon sehr starke Geschlechterdifferenzen hinsichtlich der Arbeitstätigkeit der Kinder. Knaben betätigten sich dort vor allem in der Landwirtschaft, während Mädchen in der Heimarbeit tätig waren. Da sich die Untersuchung der Geschlechterdifferenz in der vorliegenden Untersuchung auf die Winterschule bezieht, also auf eine Jahreszeit, in der landwirtschaftliche Arbeit kaum mit der Schulzeit konfligierte, dürfte diese für die weibliche Heimarbeit nicht gegebene, gute Kompatibilität von Arbeit und Schule eine Ursache für die tendenzielle respektive ausgeprägte Geschlechterdifferenz in den Schulen der Übergangsgebiete und am (rechten) Zürichseeufer dargestellt haben. Die Mädchen, vor allem armer Familien, würden, so die Antwort aus Richterswil, zum Spinnen und Ziehen an den Webstühlen gebraucht.[224] In Thalwil etwa

222 Ebd.
223 Ebd., S. 362 f.
224 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Richterswil, A. a.

mussten die Knaben Holz hacken und die Mädchen «bei vieler arbeit ihren Müteren behilflich seyn».[225] Möglicherweise kann der Befund, dass die Mädchenmehrheiten vorwiegend im nordwestlich gelegenen, agrarisch-gewerblich geprägten Teil des Untersuchungsgebiets nachgewiesen werden konnten, wo kaum Heimarbeit, sondern vielmehr Landwirtschaft und Gewerbe betrieben wurden, ebenfalls vor diesem Hintergrund gelesen werden. Knaben würden dann etwas öfter als Mädchen zu solchen Arbeiten herangezogen und besuchten die Schule daher an einigen Orten weniger.

3.4 Das Schullokal

Die Forderung nach einem ausdifferenzierten Schullokal – sei dies ein Schulzimmer oder ein Schulhaus – findet sich bereits im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Dabei wurden einerseits schulhygienische und pädagogische Argumente, wie etwa genügend Raum, Luft und Licht, aber auch eine von Hausgenossen des Schulmeisters ungestörte Lernumgebung ins Feld geführt. Andererseits scheint ein Schulhaus aber auch zunehmend ein Statussymbol der Schulorte gewesen zu sein. Nur wenn Schulbildung und die Errichtung eines ihr gewidmeten Repräsentativbaus positiv konnotiert waren, kann die gegenseitige diesbezügliche Beobachtung und Nacheiferung der Orte sinnhaft eingeordnet werden. Ein gewisser Wettbewerb sowohl zwischen den einzelnen Schulorten als auch zwischen Stadt und Land verlieh dem Schulhausbau Auftrieb. An den allermeisten Orten galt ein ausdifferenziertes Lokal – ob realisiert oder nicht – zu allen untersuchten Zeitpunkten als mindestens implizites Ideal, dem man sich auch durch organisatorische Massnahmen, wie etwa die Ausquartierung der Hausgenossen während der Schulzeit, anzunähern versuchte.

An ungefähr der Hälfte der Schulorte gab es 1771/72 ein eigens zu diesem Zweck bereitgestelltes Schullokal, wobei die Besitzverhältnisse unterschiedlich waren. Von den Schulhäusern gehörte knapp die Hälfte nachweislich den Schulgenossenschaften. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts rollte dann eine Welle des Schulhausbaus über den Kanton hinweg, deren Kraft das Unterrichtsgesetz von 1832 mit einem Obligatorium zu Bau und Unterhalt eines Schullokals auszunutzen suchte. Die relativ starke Normierung des Schulhausbaus führte allerdings angesichts der zuweilen schwachen Finanzkraft der Schulgenossenschaften sowie unterschiedlicher Einschätzungen der Notwendigkeit des Schulhausbaus zu heftigen Streitigkeiten zwischen Schulgenossenschaften und -behörden.

225 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Thalwil (systematische Antwort), A. a. 3.

3.4.1 Wissenskonflikte um ein ausdifferenziertes, allein der Schule vorbehaltenes Unterrichtslokal im ausgehenden 18. Jahrhundert

Die Landschulordnung von 1778 schreibt vor, die Gemeinde solle dem Schulmeister nach ihren Möglichkeiten ein eigenes Schulhaus oder wenigstens eine Schulstube zur Verfügung stellen.[226] Ein solches Schulhaus oder eine solche Schulstube stellte eine vollständig ausdifferenzierte, aus der kirchlichen Organisation auch räumlich ausgegliederte und somit eigenständige Schullokalität im öffentlichen Besitz dar, was im ausgehenden 18. Jahrhundert keineswegs der Regelfall war. Vielmehr fand die Schule oftmals in der Stube der Schulmeister, zuweilen auch unter Anwesenheit seiner Hausgenossen, statt oder die eingerichteten Schulzimmer oder -häuser befanden sich in privatem oder kirchlichem Besitz. Es lohnt sich deshalb, die Verfügbarkeit von Schulräumen in den Jahren vor und nach dem Erlass der Ordnung etwas genauer zu betrachten und danach zu fragen, wo den Schulen dieser eigene, sichtbare Raum zur Verfügung gestellt und ihm damit auch eine gewisse Stellung im kommunalen Gefüge eingeräumt wurde.[227]

An hundert Schulorten stand gemäss den Antworten auf die Schulumfrage von 1771/72 ein ausdifferenziertes Schullokal zur Verfügung, während dies an 114 anderen Orten nicht der Fall war.[228] Ungefähr die Hälfte der Schulorte verfügte demnach über ein Schulhaus oder -zimmer. Die hundert Schullokale gehörten allerdings nicht alle den Schulgenossenschaften oder den Schulgemeinden, sondern waren teilweise in Privatbesitz. Anhand der Schulberichte kann nicht in jedem Fall eruiert werden, wer das Schulhaus oder die Schulstube finanziert hatte, wem sie gehörte oder wer für ihren Unterhalt zuständig war. Von den 77 Schulhäusern,[229] welche in den untersuchten Berichten explizit genannt werden, gehörten beinahe die Hälfte (35) nachweislich den Schulgemeinden.[230] An vier Schulorten wurde von der Existenz eines Schulhauses

226 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Schulordnung, S. 21.

227 Der Begriff des Schulhauses wies im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eine gewisse Unschärfe auf und bezeichnete manchmal einfach das Gebäude, in dem der Unterricht stattfand, auch wenn dies in keiner separaten, eigens für diesen Zweck ausgerüsteten Schulstube geschah. Diese Unschärfe überträgt sich entsprechend auf die im Folgenden dargestellten Ergebnisse.

228 Über die restlichen 112 Orte geben die Quellen entweder keine diesbezügliche Auskunft (61) oder sie fehlen gänzlich (51).

229 Von den oben erwähnten hundert ausdifferenzierten und ausschliesslich zu Unterrichtszwecken genutzten Schullokalen sind 23 Schulstuben und 77 Schulhäuser.

230 Oft verweisen die Berichte nur auf «die Gemeinde», was im Grunde auch die Kirchgemeinde bezeichnen könnte. Doch ist der Sprachgebrauch in den Antwortschreiben sonst so, dass «die Gemeinde» eben nicht die Kirch-, sondern die Dorf- und Schulgemeinde, also die Schulgenossenschaft, bezeichnet. Deutlich wird dies etwa in den Antworten auf die Frage nach der Zusammensetzung der Schulmeisterbesoldung. Der Fragebogen fragt nach Anteilen der Ob-

berichtet und dazu der Vermerk gemacht, dieses gehöre dem Schulmeister. So hat etwa der Schulmeister in Wallisellen neben seinem Wohnhaus ein eigens für den Schulunterricht eingerichtetes Haus bauen lassen. Im Bericht über Wasterkingen heisst es, auch die Gemeindeversammlungen fänden im Schulhaus statt, dieses gehöre aber dem Schulmeister. In Wollishofen hingegen hatte der Ortspfarrer Johannes Schmutz das Schulhaus auf eigene Kosten bauen lassen. Insgesamt aber blieben private Schullokale selten. Wenn überhaupt Angaben über die Besitzverhältnisse gemacht wurden, gehörte das erwähnte Schullokal in den meisten Fällen der Gemeinde. Nicht selten wurde das Gemeindehaus auch als Schulhaus genutzt, so etwa in Oberbuch, Otelfingen, Bassersdorf, Stadel, Rafz, Hirslanden oder in allen Gemeinden der Kirchgemeinde Rorbas.[231] Auch die Helferei, also das Haus des Pfarrhelfers, wurde wie beispielsweise in Oberstammheim als Schulhaus genutzt. Dies ist insofern naheliegend, als noch im 18. Jahrhundert oftmals das Amt des Schulmeisters mit demjenigen des Sigristen, eben des Pfarrhelfers, verbunden war.[232] So war etwa in Greifensee das Schulhaus 1640 mitsamt einer Wiese und einem Garten gekauft worden; im Haus wohnte der Schulmeister mit seiner Familie, der zugleich auch als Sigrist amtete, zumal das Haus gleich neben der Kirche stand. In der Gemeinde Schneit der Kirchgemeinde Elgg wurde das Schützenhaus als Schulhaus genutzt. Wenn aber eigens zu diesem Zweck konzipierte Schulhäuser existierten, darf davon ausgegangen werden, dass sie in der Regel nicht von den meist nicht sehr bemittelten Schulmeistern oder von den Pfarrern privat gebaut worden waren, sondern die doch grössere Investition von den Schulgenossenchaften etwa über das Gemeinde- oder Schulgut, über das Kirchengut oder eigens dazu eingerichtete Steuern sowie Frondienste, ermöglicht wurde.[233]

rigkeit, der Gemeinde und der Eltern. Die Antworten fassen die Gemeinde als eigene Grösse etwa neben der Kirche, den Oberämtern oder den Eltern: «Der Schulmeister von Bachs hat seine Besoldung von der Kirche, die Gemeind gibt Holz, die Elteren wochenlich für ein Kind 2. ss. u: wan es schreibt 1. Bzen.» Antworten auf die Schulumfrage 1771, Bachs, A. c. 3.

231 Die Fälle solcher Doppelnutzungen von Gebäuden mussten besonders sorgfältig untersucht werden, denn die Angabe, im Gemeindehaus gebe es ein Schulhaus, konnte, wie etwa in Hirslanden, auch bedeuten, dass die Schulstube die Wohnung des Schulmeisters war. Da seine Frau dort arbeitete und auch ihre kleinen Kinder sich dort aufhielten, also kein schulischen Zwecken vorbehaltenes Lokal zur Verfügung stand, wurde Hirslanden schliesslich trotz gegenteiliger Angabe zur Kategorie «ohne eigenes Schulhaus oder eigene Schulstube» geschlagen.

232 Die Verbindung dieser Ämter wurde von der Schulordnung aus dem Jahr 1778 explizit verlangt, um das Einkommen des Schulmeisters durch die Kumulation der Besoldungsanteile dieser Ämter zu heben. Damit wurde wohl die Absicht verfolgt, die unerwünschten anderen Nebenbeschäftigungen der Schulmeister möglichst überflüssig werden zu lassen. Vgl. Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Schulordnung, S. 7.

233 So etwa das Schulhaus in Herrliberg, welches 1756 mit Frondiensten und Mitteln aus dem Kirchen- und Gemeindegut neu gebaut worden war. Antworten auf die Schulumfrage 1771, Herrliberg, A. c. 5.

Anschliessend an diese allgemeinen Ausführungen stellt sich auch für die Schullokale die Frage nach ihrer Verteilung im untersuchten Gebiet, die sich für 1771/72 wie auf der Karte 16 ersichtlich darstellt.[234] Es wird deutlich, dass die Gemeinden entlang der beiden Ufer des Zürichsees beinahe durchgehend über ausdifferenzierte Schullokale verfügten, diese auch in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets relativ häufig waren, während in der südöstlichen Hälfte sowie in den Übergangsgebieten dazwischen tendenziell eher kein Schullokal zur Verfügung stand.

Die Verteilung der ausdifferenzierten Schullokale scheint davon geprägt, dass der Schulhausbau einen erheblichen finanziellen Aufwand bedeutete. Doch griffe eine rein auf die Finanzkraft der Gemeinden abgestützte Erklärung der Verteilung zu kurz. Auch die Affinitäten zu Bildung und Wissen, welche gerade in den Ausgemeinden der Stadt Zürich und an den beiden Ufern des Zürichsees am Ende des 18. Jahrhunderts stark waren, dürften den Bau von Schulhäusern als sichtbares Statussymbol befeuert haben. So erstaunt es kaum, dass gerade die wohlhabenden und gleichzeitig an einer städtisch-bürgerlichen Lebensweise orientierten Gemeinden an den beiden Ufern des Zürichsees und die Filialgemeinden um die Stadt Zürich herum fast durchgehend über ein Schulhaus verfügten. Die in den Seegemeinden seltenen Orte ohne Schullokal wie Horgenberg, Zumikon oder Lindenbaum liegen allesamt im hügeligen Hinterland und waren weder besonders finanzkräftig noch galten sie als besonders schulaffin, sondern waren eher traditionell ausgerichtet und landwirtschaftlich tätig. Die Schullokale, welche nicht in Stadtnähe oder an den Seeufern lagen, scheinen auf den ersten Blick eher zufällig verteilt. Doch handelte es sich bei den Standorten meist um Hauptorte von Kirchgemeinden.[235] Über das gesamte Untersuchungsgebiet gesehen sind 81%[236] der Schullokale am Hauptort einer Kirchgemeinde oder in einer Filialgemeinde in unmittelbarer Nachbarschaft zur Stadt Zürich gelegen. Dies dürfte auf die dort in der Regel besseren Startbedingungen für die Schulen zurückzuführen sein. In den meisten Kirchgemeinden war zunächst und meist in enger, auch finanzieller Zusammenarbeit mit der Kirche eine erste Schule gegründet worden. Erst später hatten sich die in anderen Ortsgemeinden derselben Kirchgemeinde gelegenen Nebenschulen entwickelt, die finanziell in der Regel wenig oder gar nicht aus dem Kirchengut unterstützt wurden und oft auf die

234 Erhoben wurde nach den folgenden Kategorien: 1: ausdifferenziertes Schullokal (Haus oder Zimmer); 2: Privatstube als Schullokal; 3: keine Angaben.

235 Klammert man die Kapitel Zürichsee und Stadt Zürich aus, bleiben noch 268 Schulen. Davon verfügen 66 über ein eigenes Schullokal, davon sind wiederum die grosse Mehrheit, nämlich deren 55, in Hauptorten von Kirchgemeinden gelegen.

236 81, n = 100.

Eigeninitiative der Schulgenossenschaften zurückgingen. Sie verfügten demnach auch über beschränktere Möglichkeiten, sowohl was die Entlohnung des Schulmeisters, die Einrichtung von Freischulen als auch den Schulhausbau betraf.[237] In Weisslingen etwa weist der Bericht darauf hin, dass das Schulhaus am Hauptort für alle Dorfgemeinden der Kirchgemeinde konzipiert worden war, doch die äusseren Gemeinden dann eigene Schulen eingerichtet hätten, weshalb die Schulmeister dort in ihren eigenen Wohnungen unterrichten müssten.[238] Dasselbe galt für Regensdorf. Dort hatte das Schulhaus der ganzen Kirchgemeinde gehört, der Schulort Watt derselben Kirchgemeinde habe nun aber einen eigenen Schulmeister angestellt, der seine Stube für die Schule hergeben müsse.[239] Die Schulen am Hauptort erfuhren durch ihre Nähe zur Kirche also in der Regel mehr Unterstützung, gleichzeitig aber auch mehr Kontrolle durch den Ortspfarrer. Im Bericht über Langnau etwa schreibt der dortige Pfarrer, die Schule werde im Pfarrhaus abgehalten, weshalb der Schulmeister die vorgegebenen Schulstunden präzise einhalten müsse.[240] Es scheint also auch ein gewisses Interesse des Pfarrers gegeben zu haben, die Schule im Pfarrhaus oder zumindest in dessen Nähe stattfinden zu lassen. Ähnlich äusserte sich der Bericht über Dielsdorf. Dort befand sich die Schulstube gleich unter dem Pfarrhaus, was der Pfarrer begrüsste, da der Schulmeister so nicht nach Belieben die Schulzeit verändern und auch nicht nebenher noch allerlei Dinge verrichten könne.[241]

Während also einige Pfarrer bessere Kontrollmöglichkeiten gegen eine rasche und starke Ausdifferenzierung der Schullokale vorbrachten, war auf der anderen Seite die gegenseitige Beobachtung und der Vergleich zwischen den Gemeinden nachweislich eine treibende Kraft des Schulhausbaus. Dies zeigt etwa der Bericht des Erziehungsrates, der mehrere Gemeinden für ihren «lobenswerthen Wetteifer zur Verbesserung ihres Schulwesens» lobte und hinzufügte, die Anstrengungen würden am deutlichsten im Bereich der ökonomischen Anstrengungen sichtbar, mit denen manche kleine und arme Gemeinde zur

237 Stauber, Die zürcherischen Landschulen, S. 2 f. Auch die Besoldung der Schulmeister war an den Hauptorten der Kirchgemeinden in der Regel deutlich besser als an Nebenschulen. So verdienten Einzel- und Hauptschulmeister durchschnittlich mehr als doppelt so viel wie Nebenschulmeister. Bloch Pfister, Priester der Volksbildung, S. 100, 103. Für das Kapitel Wetzikon formuliert der Bericht selbst diesen Unterschied zwischen Haupt- und Nebenschulen: «An Haubtorten bey der Kirchen sind meistentheils eigene Schulhaüser, an Nebend od. äussern Orten durchgehends keine. Wäre zuwünsche, dass an einem jeden Ort, besonders wo Gemeind Güter sind eigene Schulhaüser aufgerichtet wurden.» Schulumfrage 1771, Wetzikon, A. c. 5.

238 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Weisslingen, A. c. 5.

239 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Regensdorf, A. c. 5.

240 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Langnau, A. c. 2.

241 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Dielsdorf, A. c. 5.

Beschämung grösserer und reicherer, oft ganz unaufgefordert, neue Schulhäuser erbaut hätten.[242] Das Wetteifern spielte sich aber nicht nur unter den Landgemeinden ab, sondern offenbar auch zwischen der Stadt Zürich und der Landschaft. Dies wird an der Debatte um die Verbesserung der städtischen Hausschulen in Zürich sichtbar: Pfarrer Johann Rudolf Ulrich veranstaltete 1784 in seiner Grossmünstergemeinde eine Kollekte, welche der Hebung der Besoldung ihrer Hausschulmeister dienen sollte. Da sie immer noch so tief sei, dass ein Schulmeister mit seinem Lohn keine Familie zu ernähren und einzukleiden vermöge, könnten auch nur mittlere Hauszinse bezahlt werden, sodass die Schulmeister gezwungen seien, sich in den «schlechtesten Haüser einzurichten, die meistens zur Haltung einer Schule gar nicht taugen, weil sie entweder in einem abgelegenen, engen, und feuchten Gässchen stehen, oder keine so geraümige Stube haben, dass eine beträchtliche Anzahl von Kindern in denselben ordentlich placiert werden könnte, oder so dunkel und finster sind, dass man, ohne die Augen ausserordentlich anzustrengen darinn weder lesen, noch schreiben kann, u. s. f.».[243] Dies sei dem «glücklichen Fortgang des Unterrichts ungemein hinderlich, theils auch der Gesundheit und dem Wachsthum der Kinder im höchsten Grad nachtheilig». Die prekäre Situation des Hausschulmeisters in der Grossmünstergemeinde dürfte der Situation der anderen Hausschulmeister der Stadt in etwa entsprochen haben. Es liegt nahe, in diesen doch eher wohlhabenden Gemeinden das Fehlen von Schulhäusern weniger auf einen generellen Mangel an pekuniären Mitteln als vielmehr auf die städtische Tradition des Privatunterrichts zurückzuführen, der eine häufig in Anspruch genommene Alternative zu den städtischen Volksschulen darstellen, sodass kaum Druck zur Verbesserung des öffentlichen Schulwesens entstand.[244] Erst Prestige- und Konkurrenzdenken zwischen Stadt und Land im Kontext schulreformerischer Diskurse am Ende des 18. Jahrhunderts scheinen diesen Druck erzeugt zu haben. So wird neben dem Wohl der Kinder in Pfarrer Ulrichs Schreiben insbesondere darauf hingewiesen, dass in der Landschulordnung aus dem Jahr 1778 die Schulgenossen auf der Landschaft angewiesen worden seien, ihren Schulmeistern Schulhäuser oder geräumige Schulstuben zur Verfügung zu stellen, was auch an vielen Orten, insbesondere in Stadtnähe, «auf eine gar rühmliche Weise» umgesetzt werde; es entstünden

242 Erziehungsrätlicher Bericht über den Stand des Landschulwesens 1820, Zürich den 23. May 1820, StAZH, U 4.1, zitiert nach Bloch Pfister, Priester der Volksbildung, S. 246.

243 Johann Rudolf Ulrich, Einladung Kollekte Grossmünstergemeinde, 1784, StAZH, EI 18.1.

244 Laut Max Hartmann besuchten nur gerade 200 Kinder die Hausschulen, obwohl die Stadt bereits rund 10 000 Einwohner zählte. Für das Jahr 1804 veranschlagt er schon allein das Verhältnis der Privatschulen zu den Hausschulen auf zwei zu drei, wobei der häusliche Unterricht noch nicht mitberücksichtigt wurde. Hartmann, Volksschule, S. 43.

Schulhäuser, «die durch ihre Niedlichkeit und Bequemlichkeit die Augen aller Vorbeigehender auf sich ziehen».[245] Daran schliesst Ulrich die Bemerkung an, es wäre sehr bedauerlich, wenn die ansehnliche Gemeinde der Stadt Zürich in einer so wichtigen Angelegenheit hinter der Landschaft zurückstehen würde. Neben der gegenseitigen Beobachtung und dem Konkurrenzdenken zwischen den Schulgemeinden und -orten, in diesem Beispiel zwischen der Stadt und der Landschaft, welche als weniger bemittelt und daher wohl auch mit weniger Möglichkeiten ausgestattet bezeichnet wird, wurde allerdings auch bereits mit schulnäheren, hygienischen oder pädagogischen Argumenten operiert. So wurde etwa auf die Gesundheit der Kinder oder auf optimal zu gestaltende Lernumgebungen verwiesen und insbesondere im Umfeld der Schulinteressierten eine ausdifferenzierte Schullokalität zunehmend als Voraussetzung für einen ungestörten Unterricht gesehen. Die expliziten Fragen nach Reinlichkeit in der Schule und einer entsprechenden Vorsorge sowie nach Störungen des Unterrichts durch Hausgenossen des Schulmeisters in der 1771er-Schulumfrage sind Belege dafür.[246]

Im Zusammenhang mit der Frage nach einem ausdifferenzierten, eigens zum schulischen Unterricht bestimmten Lokal ist vor allem die Auswertung der zweiten Frage nach der Störung durch Hausgenossen des Schulmeisters aufschlussreich. Viele Antworten bestätigten zwar die Anwesenheit der Schulmeisterfamilie, beschrieben sie aber nicht als störend. Andere Pfarrer gelangten gerade zu einer gegenteiligen Einschätzung: Die in derselben Stube stattfindende Heimarbeit, kleine Kinder des Schulmeisters oder auch einfach Platzmangel störten den Unterricht sehr wohl, sodass in den Antwortschreiben der Wunsch nach eigens für den Unterricht eingerichteten Schulstuben formuliert wurde. Der Pfarrer in Erlenbach klagte: «[…] bey dem antritt meines hiesigen Pfarrdiensts fande den Schulmeister und Kinder, Seiden weber und Seiden windener, Junge und alte, hunde und Katzen etc. alles in einer Stube. So gleich machte veranstaltungen, dass ein geraümiges gemach nächst dieser Stube, mit einem Offen, Camin und guten Fenstern, auf unkosten unserer gemeineren güter, versehen würde, und logirte den lehrenden und die lernenden darein.»[247] Der Bericht über Lindenbaum teilt zwar die eher negative Beurteilung, was die Präsenz von Hausgenossen in der Schulstube angeht, fügt allerdings hinzu, sie

245 Johann Rudolf Ulrich, Einladung Kollekte Grossmünstergemeinde, 1784, StAZH, EI 18.1.

246 Es handelt sich hierbei um die Fragen A. c. 5: «5. Ist ein Schul-Haus? oder hält der Schulmeister in seinem eignen Hause Schule? In lezterm Fall, verhindert ihn seine Haushaltung nicht an den Schul-Geschäften?», sowie B. c. 5: «Wie verhält es sich in der Schule mit der Reinlichkeit? werden in dieser Absicht Vorsorgen gebraucht?» Fragebogen, in: Tröhler/Schwab, Volksschule im 18. Jahrhundert, S. 11–25 (Faksimile) und 99–103 (Transkription).

247 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Erlenbach, A. c. 5.

würden dazu angehalten, ein wachsames Auge auf die Schulkinder zu halten und dem Schulmeister allfällige Fehler anzuzeigen.[248] Den anwesenden Hausgenossen kam also mit der Beaufsichtigung der Kinder eine eigene Aufgabe im Zusammenhang mit dem Schulgeschehen zu. Über einige Orte wurde gar berichtet, Frau und Kinder unterstützten den Schulmeister in seiner Tätigkeit. So etwa in Kloten, wo sowohl der Sohn als auch die Frau, die «Schulmeisterin», mithalfen, oder in Opfikon, wo der Schulmeister von seiner Tochter unterstützt wurde.[249] Diese Beispiele stellten allerdings eher Ausnahmen dar.

An den meisten Orten ohne ausdifferenzierte Schullokalität galt eine solche wohl dennoch als Ideal, dem man mit organisatorischen Massnahmen möglichst nahe zu kommen versuchte. So geben etliche Berichte an, der Schulmeister halte die Schule zwar in seinem Haus, doch würden die Hausgenossen während der Schulzeit ausser Haus[250] oder in eine Nebenstube[251] geschickt, sodass die Schule durch sie keine Störung erfahre. Umgekehrt war auch die Existenz eines durch die Gemeinde oder die Kirche finanzierten Schullokals in den meisten, aber nicht in allen Fällen eine Garantie dafür, dass Raum für einen ungestörten Schulunterricht zur Verfügung stand. So war in Greifensee unter anderem mit Geldern der gnädigen Herren direkt neben der Kirche ein Schulhaus mit Wiese und Garten gekauft worden, in welchem nun aber der Schulmeister und Sigrist mit seiner Familie wohnte. Da der Schulmeister keine kleinen Kinder mehr habe, werde die Schule durch seine Haushaltung aber kaum gestört. Einzig ein Webstuhl stehe in der Schulstube und nehme Platz weg, sodass die Kinder eng beieinander und nahe beim Ofen sitzen müssten.[252]

In Pfäffikon gab es eine «offentl[iche] Schulstube» doch diese sei so kalt gewesen, dass der Schulmeister eine eigene zur Verfügung gestellt habe, die allerdings zu klein und auch an nur wenig trüben Tagen so dunkel sei, dass ein guter Teil der Kinder nichts sehen könne. Die öffentliche Schulstube sei inzwischen verfallen.[253]

Kaum Erwähnung fand jeweils die Einrichtung der Schulstuben, welche wohl oft sehr spärlich war und etwa nur aus Bänken bestehen konnte. Es gab allerdings durchaus auch Schulen, welche mit Tischen und Tafeln ausgerüstet waren.[254] Fraglich ist allerdings, ob die eigentlichen Schulstuben oder die Stuben

248 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Küsnacht, A. c. 5.
249 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Kloten, A. c. 5.
250 So etwa in Kellersacker, Schmidrüti, an den Nebenschulen der Kirchgemeinden Pfäffikon und Weisslingen sowie an den Nebenschulen der Kirchgemeinde Volketswil.
251 Etwa in Unterschlatt oder Turbenthal.
252 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Greifensee, A. c. 5.
253 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Pfäffikon, A. c. 5.
254 Antworten auf die Schulumfrage 1771, etwa Bassersdorf, B. b. 11, oder Hombrechtikon, B. d. 1.

in den Schulhäusern durchgehend besser ausgestattet waren als diejenigen in Wohnhäusern.

Wo kein Schullokal der Gemeinde zur Verfügung stand, war der Besitz eines solchen ein wichtiges Kriterium bei der Wahl eines neuen Schulmeisters durch die Gemeinde. Im Bericht über Töss wurde kritisch angemerkt, diese Gewohnheit führe dazu, dass bei Wahlen der Schulmeister nicht fachliche oder gar pädagogische Fähigkeiten im Vordergrund stünden, sondern vielmehr die Frage, ob die Kandidaten über ein geeignetes Schullokal verfügten. Der Pfarrer in Töss wünschte sich entsprechend, jede Gemeinde möge bald ihr eigenes Schulhaus haben, sodass die Schulmeister nach ihren Fähigkeiten und nicht länger wegen verfügbarer Stuben gewählt würden. Das Anliegen sei besonders dringlich, da der amtierende Schulmeister keine männlichen Nachkommen habe, welche wie seit bereits beinahe hundert Jahren zum Schuldienst nachgezogen werden könnten.[255]

1799 präsentierte sich die Situation nicht wesentlich anders. Klinke hat für 1799 errechnet, dass 31% der Schulorte über ein Schulhaus verfügten, während an den restlichen Orten der Unterricht in privaten und Gemeindestuben gehalten wurde.[256] Die Antworten der Stapfer-Enquete bieten allerdings nicht die Grundlage, zu entscheiden, ob diese Stuben allein für Unterrichtszwecke bereitgestellt wurden oder ob es sich einfach um Wohnstuben handelte. Etwa die Hälfte der Schulhäuser befand sich nach der Einschätzung der Lehrer in einem baufälligen, ihrem Zweck nicht genügenden Zustand.[257] Äusserlich waren die Schulhäuser nicht von den Wohnhäusern zu unterscheiden, wohl nicht zuletzt darum, weil sie oft ehemalige Wohnhäuser oder anderweitig genutzte Gebäude waren. In vielen Fällen beherbergten sie nur gerade eine Schulstube, manchmal auch eine Schulstube und eine Lehrerwohnung. Eine eigentliche Schulhausarchitektur etablierte sich erst zur Mitte des 19. Jahrhunderts.

3.4.2 Der staatlich zwar normierte, aber nur wenig finanzierte Schulhausbau 1834

Das Unterrichtsgesetz von 1832 definiert die «Erbauung und Unterhaltung» der erforderlichen Schullokale mitsamt der Beschaffung des Heizbedarfs als in der Zuständigkeit der Schulgenossenschaft liegend. Dies galt weiter für die Anschaffung der Einrichtung sowie von Tafeln und in die Schule gehörenden,

255 Antworten auf die Schulumfrage 1771, Töss, A. c. 5.
256 Klinke, Volksschulwesen, S. 73.
257 Ebd., S. 74.

gemeinschaftlichen Lehrmitteln. Schulbücher und individuelle Schreibmaterialien sollten hingegen von den Gemeindeschulpflegen angeschafft und von den Eltern bezahlt werden, sodass die Kosten möglichst tief gehalten und Einheitlichkeit erzielt werden könne.[258] Den Versuch einer weitergehenden Normierung des Schulhausbaus machte der Erziehungsrat 1835/36 mit einer entsprechenden «Anleitung über die Erbauung von Schulhäusern» sowie durch Musterpläne. Bereits 1833 begann sich der Erziehungsrat mit der Schulhausarchitektur zu befassen und schrieb einen Preis für den besten Vorschlag aus. In Auseinandersetzung mit den sieben eingegangenen Antworten verfasste er die oben erwähnte Anleitung und liess die Musterpläne entwickeln. Drei Jahre später lagen dann die fertig lithografierten Pläne vor und wurden an die Gemeinden verteilt. Sie enthielten genaue Angaben zur Grundrissorganisation der Klassenzimmer, aber auch der Lehrerwohnung, sowie zu den Gebäude- und Zimmermassen und der Ausstattung. Geregelt wurde auch die Bautechnik, etwa die Fundamente, Boden-, Dach- und Wandkonstruktionen, sowie die äussere Gestaltung und Auswahl der Baumaterialien. Die Pläne sahen drei Schulhaustypen vor mit einem, zwei oder drei Klassenzimmern für vier verschiedene Klassengrössen zwischen 50 und 150 Schülern.[259] Neben einem konkreten Raumprogramm, das jeweils Schulzimmer, Lehrerwohnung, Toiletten und Heizung umfasste, wurden auch technische, ästhetische, hygienische sowie pädagogische Normen fixiert. So musste etwa für genügend Licht und Platz gesorgt sein oder auch gesunde Luft.[260]

Die in Anleitung und Musterplänen detailliert festgehaltenen Normen bestimmten in vagerer Form allerdings bereits vor ihrem Erlass die Aufsichtspraxis der Bezirksschulpflegen. So riet etwa der Schulvisitator in Oberhasli, der selbst Arzt und somit mit dem zeitgenössischen Hygienediskurs[261] bekannt gewesen sein dürfte, bereits 1833/34 sogleich zum Anbringen von Lüftungen, und der Bericht aus Hinwil bezeichnete die Schule in Güntisberg als diejenige mit dem schlechtesten Lokal, weil es eng, niedrig und dunkel sei.[262] Die Bezirksschulpflege Winterthur mass dem Schulhaus erhebliche Bedeutung zu,

258 Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 333 f.

259 Schneider, Eine neue Architektur für eine neue Pädagogik, S. 72 f.

260 Zur Genese der Normen im Bereich des Schulhausbaus in Zürich Helfenberger, Das Schulhaus als geheimer Miterzieher.

261 Zur Etablierung des Schulhygienediskurses in der deutschsprachigen Schweiz siehe Michèle Hofmann: Schulhygiene, in: Tröhler/Hardegger (Hg.): Zukunft bilden, S. 201–213, sowie Michèle Hofmann: Gesundheit macht Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Diss. Universität Bern 2012.

262 Berichte der Bezirksschulpflegen Regensberg und Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

indem sie davon ausging, dass «auch der beste Lehrer, wenn es der Schule an hinlänglichem Raum, an Licht und zweckmässiger Bestuhlung fehlt», nichts zu leisten imstande sei. Deshalb habe sie weder Zeit noch Mühe gescheut, die Schulgenossenschaften «theils zum bauen neuer, theils zu nothwendiger Erweiterung vorhandener Schulhäuser zu stimmen».[263] Selbst in älteren Schulordnungen, wie etwa der Landschulordnung von 1778[264] und auch im Schulgesetz von 1803,[265] wurden die Gemeinden bereits dazu verpflichtet, ein geeignetes Unterrichtslokal zur Verfügung zu stellen. Auch die Instandhaltung, Sauberkeit und gute Belüftung sowie Beheizung waren in den Gesetzestexten bereits explizit als Pflichten des Schulmeisters festgehalten.[266] Neu war in den 1830er-Jahren, dass die Schulhausfrage zu einer schulpolitischen Priorität des Kantons und der Bau neuer oder der Ausbau bestehender Schullokale über die Schulbehörden stark forciert wurde. Dieser Massnahme ging allerdings seit der Wende zum 19. Jahrhundert eine regelrechte Welle des Schulhausbaus voran, sodass der Eindruck entsteht, der Erziehungsrat habe die Bauwelle weniger ausgelöst als vielmehr geritten. Zwischen 1803 und 1830 wurden laut dem Bericht Johann Jacob Hottingers 188 Schulhäuser neu erbaut oder Häuser angekauft und als Schulhäuser eingerichtet,[267] seit dem neuen Schulgesetz, also 1832, bis 1839 laut einschlägiger Literatur weitere 93.[268] Da die 1803 einsetzenden staatlichen Beiträge an Schulhausbauten keineswegs flächendeckend und eher kärglich ausgeschüttet wurden, kann darin kaum ein bedeutender Anreiz zur Errichtung neuer Schulhäuser gesehen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich die Bereitschaft, Geld für das Schulwesen auszugeben, in den Gemeinden erhöht hatte und diese zu Investitionen in Schulhäuser und auch in höhere Lehrerlöhne geführt hatte.[269]

Dennoch führte seit 1832 nicht selten gerade der Schulhausbau dazu, dass Gemeinden mit den neu geschaffenen und im Fall der Gemeindeschulpflegen aus ihren Reihen gewählten Schulbehörden in Widerspruch gerieten. Den Gemeindeschulpflegen oblag als lokale Aufsichtsbehörde neben der Vertretung der Gemeinde gegenüber den oberen Behörden generell die Aufsicht über die

263 Berichte der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

264 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778.

265 Gesetze und Ordnungen des gesammten Schulwesens, gegeben von dem Grossen Rathe des Kantons Zürich im Jahr 1803.

266 Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 21; Gesetze und Ordnungen des gesammten Schulwesens, gegeben von dem Grossen Rathe des Kantons Zürich im Jahr 1803, S. 29.

267 Hottinger, Bericht über den Zustand des Landschulwesens, S. 4 f.

268 Gubler, Zürcherische Volksschule, S. 155.

269 Bloch Pfister, Priester der Volksbildung, S. 246–248.

Umsetzung der neuen Schulgesetzgebung vor Ort, der Bezirksschulpflege unter anderem die Begutachtung der Baupläne. Die Praxis der Behörden der frühen 1830er-Jahre war vor allem mit der Planung, Durchführung und Finanzierung des Schulhausbaus, der Bekämpfung der Absenzen, der Anschaffung obligatorischer Lehrmittel und der Ausschreibung vakanter Lehrerstellen sowie der Wahl der Lehrer beschäftigt.[270]
Konflikte zwischen Schulgenossenschaften und Aufsichtsbehörden brachen oft deshalb aus, weil Erstere die finanzielle Last des Schulhausbaus in der Regel alleine trugen, dabei aber minutiöse Vorschriften hinsichtlich des Baus beachten und sich die Baupläne genehmigen lassen mussten, die für sie teilweise nicht finanzierbar waren. Staatliche Unterstützung der Schulgenossenschaften beim Schulhausbau war im Schulgesetz zwar vorgesehen, bedingte allerdings, dass das Gebäude die notwendigen Schulzimmer und gleichzeitig immer auch eine Lehrerwohnung enthalte, was das Bauvorhaben erheblich verteuerte.[271] Dies wurde etwa Ehrikon, einer «blutarme[n]» Schulgenossenschaft, zum Verhängnis. Sie war Willens, ein neues Schulhaus zu bauen, und hinterlegte beim Erziehungsrat ein Gesuch um Unterstützung, das dieser allerdings mit dem Hinweis auf die fehlende Lehrerwohnung in den Bauplänen zurückwies. Die Schulgenossen zogen, so der Bericht, «die Hand vom Pflug wieder zurück», bauten also kein Schulhaus.[272] Überhaupt scheinen finanzielle Gründe in allen Bezirken Schulgenossenschaften vom Bau neuer oder von der Renovation älterer Schulhäuser abgehalten zu haben. So berichtete etwa die Bezirksschulpflege Knonau 1834, in den letzten Jahren sei ein «reger Geist» für das Schulwesen erwacht, und nennt Beispiele von Schulgenossenschaften, welche ihre Schulen nicht bloss bis zur Gesetzeskonformität, sondern darüber hinaus reformiert hätten. Vieles wäre möglich, doch stünden den Reformbestrebungen auch Hindernisse entgegen: «Unter diesen setzen wir die ökonomisch dürftige Lage oben an, in welcher der grösste Theil des Volkes in diesem Bezirke sich befindet, besonders in den fast überbevölkerten Gemeinden des untern Theils.» Man schrecke davor zurück, die Geldmittel für Lehrmittel und die Lehrerbesoldungen aufzubringen, und es sei «weniger die Furcht, dass durch die Einführung der neuen Schulbücher die Religion leiden werde, als der Ankauf der Bücher, was die Leute missmuthig machte und sie schützen die Religion vor, um einen Grund zu bedecken, welchen sie sich einzugestehen

270 Die meisten Berichte weisen eigene Rubriken auf, welche Rechenschaft über die Tätigkeiten der Gemeinde- und Bezirksschulpflegen ablegen. Berichte der Bezirksschulpflegen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
271 Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens 1832, S. 313–357, hier S. 334.
272 Bericht der Bezirksschulpflege Pfäffikon an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

Bedenken tragen. Indessen glauben wir, dass dieser verheimlichte Grund nichts desto weniger beachtenswerth sei, und schonende Rücksicht verdiene.»[273] Folgt man diesem Bericht war es also sagbar, man fürchte um die Religion und lehne daher die Schulreform ab, nicht aber man unterstütze sie, vermöge aber die dazu erforderlichen finanziellen Mittel nicht aufzubringen. Auch in anderen Bezirken wird die Armut als Hindernis auf dem Weg zu neuen und modernisierten Schulhäusern genannt. Im Bezirk Andelfingen entbehrten die Schulgenossenschaften Wildensbuch, Trüllikon, Örlingen, Niederwil, Dätwil und Adlikon 1834 eines Schullokals und hielten ihre Schulen in Privatwohnungen. Der Schulbericht über den entsprechenden Bezirk formulierte etwas vage, in Niederwil und Dätwil sei die Armut daran schuld. Diese Formulierung lässt vermuten, dass sich die Gründe bei den anderen Schulgenossenschaften nicht in Armut erschöpften.[274] Auch in Nassenwil, im Bezirk Regensdorf, diente eine Wohnstube als Schullokal. Die Gemeindeschulpflege war zurückhaltend und schlug eine Veränderung der Bestuhlung vor. Wohl aus Rücksicht auf die prekäre finanzielle Lage ihrer Gemeinde, denn ergänzend heisst es im Bericht, auch dafür reichten die Kräfte «der gränzenlos armen Gemeinde» nicht aus.[275] Ähnliches wird aus dem Bezirk Uster berichtet. Weder seien in den letzten Jahren neue Schulhäuser gebaut noch welche verbessert worden. Dies ungeachtet der Tatsache, dass beides in manchen Schulgemeinden «höchst nothwendig» gewesen wäre. «Oekonomische und Localverhältnisse» hätten solchen wünschbaren Verbesserungen bisher im Wege gestanden, obwohl die Bezirksschulpflege alles Mögliche getan habe, um entsprechende Massnahmen in die Wege zu leiten.[276] Die Lokalverhältnisse, auf die der Bericht verweist, dürften Einstellungen der Schule und insbesondere den Reformbestrebungen gegenüber bezeichnet haben, denn im Bericht des Folgejahres heisst es, die «Freunde des Schulwesens» befänden sich hauptsächlich in Kirchuster, während die übrigen Schulgenossenschaften der Schule gleichgültig, wenn auch nicht widerstrebend gegenüber stünden.[277] Die Bezirksschulpflege Winterthur verweist in ihrem Bericht auf den Unmut gewisser armer Gemeinden, die sich ein Bauvorhaben nicht leisten konnten. Ihnen solle man mit Nachsicht

273 Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

274 Bericht der Bezirksschulpflege Andelfingen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1833, StAZH, U 30a 1.

275 Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

276 Bericht der Bezirksschulpflege Uster an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

277 Bericht der Bezirksschulpflege Uster an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1835, StAZH, U 30a 1.

begegnen, zumal sie der Ansicht seien, vom Staat zu wenig Unterstützung zu erfahren. Vielmehr müsse man dort erst nach und nach einschreiten. Offenen Konfrontationen mit den Schulgenossenschaften versuchte man also aus dem Weg zu gehen und war angesichts einer gleichzeitig sehr reformfreudigen, aber auch armen Schulgenossenschaft ratlos: «Ricketweil ist blutarm, gedenkt aber doch etwas zu thun. Wie ihm aber möglich sei, ein neues Häuschen zu bauen ohne ganz besondere Beiträge vom Staate, siehe die Bezirksschulpflege nicht ein.»[278] Die Bezirksschulpflege Winterthur räumt weiter ein, dass während der vorangegangenen Jahre, als das Volksschulwesen «wie im Todesschlummer» dagelegen habe, durchaus bereits etwas für den Schulhausbau getan worden sei, doch mangelnde Kenntnisse in den Gemeinden zu nicht zweckmässigen Bauten geführt hätten. Bloss wenige Gemeinden hätten Widerständigkeit gezeigt, wenn sie zum Bau oder zur Reparatur von Schulhäusern angehalten worden seien. Diese Bereitwilligkeit wurde den Gemeinden hoch angerechnet, insbesondere da man um die finanzielle Belastung der Bauern im Zusammenhang mit dem Loskauf vom Zehnten wusste.[279]

Es dürfte die Kombination von Druck zum normkonformen Schulhausbau mit dem Mangel an finanziellen Ressourcen gewesen sein, der in vielen Kirchgemeinden zu Auseinandersetzungen um das Mutterschulhaus am Kirchort führte. So etwa in Bäretswil, wo der Schulhausbau den Schulgemeinden immer mehr «Gegenstand bedeutender Sorgen u. Aufopferungen» geworden sei. Nirgendwo habe man ein Schulhaus mit Lehrerwohnung, überall seien die Lehrzimmer zu eng, sodass sie bedeutend um- oder gar neu gebaut werden müssten. Zwei Schulgenossenschaften besässen noch kein Schulhaus und müssten «abwechselnd bald da, bald dort» den Schulunterricht ertheilen lassen. So brach zwischen den Dorfbürgern und den sechs Schulgenossenschaften Streit aus, den der Stillstand, eine Sittenaufsicht,[280] der Gemeinderat und auch die Schulpflege vergeblich zu schlichten versucht hätten. Beide Streitparteien machten ihren Anspruch auf das Gemeinds- und ursprüngliche Mutterschulhaus geltend.[281] Ähnliche Auseinandersetzungen zwischen dem Hauptort der Kirchgemeinde und einer oder mehreren Aussengemeinden wurden im Bezirk Horgen geführt, wo Hirzel und Hirzel Höhe sowie Mittelberg/Schönenberg und Wädenswil, in «fortdauernde Streitigkeiten» verwickelt waren, weshalb

278 Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

279 Bericht der Bezirksschulpflege Winterthur an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1833, StAZH, U 30a 1.

280 Zum Stillstand siehe: KUNZ, ERWIN W., Die lokale Selbstverwaltung in den zürcherischen Landgemeinden im 18. Jahrhundert, Zürich 1948, S. 60–65.

281 Bericht der Bezirksschulpflege Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

das Vorhaben, dort zweckmässige Schulgebäude zu errichten, nicht durchführbar war.[282]
Neben ökonomischen Ursachen – genannt wurden etwa die finanziellen Opfer für die Schule oder die harten Bestimmungen die Schulpflicht auch bereits erwerbstätiger Kinder betreffend – waren allerdings auch Einstellungen und Haltungen der Schule und den vom Kanton angeregten Neuerungen gegenüber ausschlaggebend für oder gegen den Entscheid zum Schulhausbau. So waren diejenigen, welche sich aus Überzeugung gegen die Schule stellten, oft gerade nicht die Mittellosen, sondern vielmehr «angesehene und wohlhabende Mannen, die theils aus blinder Abneigung gegen alles Neue, auch das Beste, theils aus niedrigem Geize, oder engherziger Selbstsucht, öffentlich u. im Stillen, über Verfassung, Regierung, Schulwesen, Lehrer etc. auf die unwürdigste Weise losziehen, u. das gemeine Volk dagegen einnehmen».[283] Auch die Bezirksschulpflege Andelfingen nannte Bewohner, die keine Notwendigkeit zur Schulreform sähen, als Hindernis, wenn es um die Verbesserung der Schulen ging: «Die Bewohner unsers Bezirks treiben der grossen Mehrzahl noch Acker- und Weinbau. Alle Hände haben vollauf zu thun. Jeder Vater sucht die Kinder von frühster Jugend an als Hülfe zu brauchen, so oft er kann. Das Land ist sehr verschuldet; Gewerbe & Handel fast ganz unbekannt. Nicht nur fehlt es an Geldmitteln zur Verbesserung der Schulen, sondern auch, einige Ortschaften ausgenommen, an ernstem Eifer, die Nothwendigkeit wird nicht eingesehen.»[284] Vor allem in entlegenen ländlichen Gemeinden war der Widerstand und die Gleichgültigkeit gegen Schulverbesserungen ausgeprägter gewesen, während «die wohlhabenden oder in der Nähe von Städten liegenden Gemeinden […] auch das Bedürfniss der Schulverbesserung immer lebendiger [fühlen]».[285] Positive sowie negative Einstellungen dem Schulhausbau gegenüber koexistierten also in vielen Bezirken. Eine diesbezügliche Ausnahme bildeten die Bezirke um den Zürichsee: Horgen, Meilen und Zürich. Die Bezirksschulpflege Horgen schreibt, sie könne über keine Schulgenossen klagen, die sich gegenüber den Reformen widerstrebend verhielten. Der Streit zwischen den Schulgenossenschaften Hirzel und Hirzel Höhe sowie zwischen Mittelberg/Schönenberg und Wädenswil sei wegen «bloss örtlichen oder ökonomischen Interesse[n]» der Schulgenossenschaften ausgebrochen

282 Bericht der Bezirksschulpflege Horgen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
283 Bericht der Bezirksschulpflege Hinwil an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.
284 Bericht der Bezirksschulpflege Andelfingen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1832, StAZH, U 30a 1.
285 Bericht der Bezirksschulpflege Andelfingen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1833, StAZH, U 30a 1, S. 21.

und sei «ein böses Zeichen» und verunmögliche die Verbesserung der Schuleinrichtungen.[286] Der Bericht aus dem Bezirk Meilen lobt insbesondere die Schulgenossenschaften Männedorf, Erlenbach und Feldmeilen, welche sich mit schönen Schulhäusern hervorgetan hätten. Diese Bautätigkeit wurde auch mit gutem Unterricht assoziiert: «Wo man neue Schulhäuser baut, da sorgt man auch dafür, dass die innere Organisation der Schule der äussern Ansicht entspreche». Auch andere Schulgenossenschaften seien «zur Darbringung bedeutender Opfer auf dem Altar der Volksbildung nicht ungeneigt», weshalb sich die Behörde hoffnungsvoll gab, bereits im kommenden Jahr wieder Erfreuliches berichten zu können.[287] Auch im Bezirk Zürich war die Bezirksschulpflege mehrheitlich zufrieden mit dem Schulhausbau und schrieb von einer relativ problemlosen Umsetzung der gesetzliche Bestimmungen. Die in diesen Berichten referierten Probleme erscheinen im Vergleich zu den anderen Bezirken klein. In Leimbach etwa verzögerte sich das Bauvorhaben, weil die Bezirksschulpflege noch eine Verbesserung der Pläne angeregt hatte, in Oetwil, weil die Schulgenossenschaften die Steine heranschaffen mussten und dabei auf Schnee gehofft hatten, der ihnen den Einsatz von Schlitten ermöglicht hätte, wegen des milden Winters aber ausgeblieben war. Einzig über Weiningen hiess es etwas nebulös, man lasse die Bausache absichtlich noch ein wenig ruhen, «indem bey der gegenwartigen Lage die Klugheit es gebiethet».[288]

Im «Pädagogischen Beobachter» publizierte schulstatistische Daten für die Jahre 1837/38 erlauben, was die Berichte der Bezirksschulpflegen in diesem Fall nicht hergeben: einen umfassenden vergleichenden Blick auf die Bezirke hinsichtlich der Qualität ihrer Schullokalitäten und auf die Lehrerwohnungen (siehe Tabelle 4).[289]

Die Tabelle, der die Angaben entnommen wurden, gibt keinen Aufschluss darüber, ob die Urteile auf eigenen Beobachtungen ein und desselben Verfassers beruhen oder ob sie eine Zusammenstellung aus den Berichten der Schulpflegen und damit unterschiedlicher Akteure mit unterschiedlichen Massstäben sind. Letzteres ist jedoch wahrscheinlicher, da eine beinahe identische, um eine Spalte

286 Bericht der Bezirksschulpflege Horgen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

287 Bericht der Bezirksschulpflege Meilen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1835, StAZH, U 30a 1.

288 Bericht der Bezirksschulpflege Zürich an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1835, StAZH, U 30a 1.

289 Tabellarische Übersicht über die allgemeinen Volksschulen auf dem Lande. Schuljahr von Ostern 1837 bis Ostern 1838, in: Der pädagogische Beobachter für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher 4 (1838), Herbst, Nr. 36.

Tab. 4: Schullokale und Lehrerwohnungen 1837/38

Schulbezirk	Zustand des Schullokals		Lehrerwohnungen (%)
	gut (%)	unbefriedigend (%)	
Bülach	70	30	33
Zürich	69	31	64
Horgen	64	36	75
Meilen	64	36	61
Regensberg	62	38	24
Hinwil	58	42	38
Knonau	56	44	37
Pfäffikon	52	48	33
Andelfingen	49	51	37
Uster	48	52	18
Winterthur	48	52	15

Quelle: Der pädagogische Beobachter für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher 4 (1838), Herbst, Nr. 36.

für Bemerkungen erweiterte Tabelle für das Jahr 1841 überliefert ist.[290] Dort heisst es im Kopf des Dokuments, die Tabelle solle eine Zusammenstellung der Ergebnisse aus den Berichterstattungstabellen der Bezirksschulpflegen bilden und eine allgemeine Übersicht «von dem Zustande der allgemeinen Volksschulen des Kantons (ohne Zürich und Winterthur) gewähren». Die Tabelle sei vom zweiten Sekretär des Erziehungsrates angefertigt worden. Den Angaben dürften daher unterschiedliche Massstäbe zugrunde liegen, weshalb der nachfolgende Vergleich zwar Tendenzen, aber kaum harte Fakten bezüglich der Güte der Schullokale aufzeigen kann. Im Bezirk Bülach wurden 70% der Schullokale mit gut beurteilt, in Zürich 69%, in Horgen und Meilen immerhin noch 64%, in Regensberg 62%. In Knonau, Hinwil und Pfäffikon waren es mit 58%, 56% und 52% immer noch mehr als die Hälfte der Lokale, welche für gut befunden wurden. Nur in Andelfingen (49%), Uster (48%) und Winterthur (48%) wurden weniger als die Hälfte der Lokale mit dem Prädikat befriedigend versehen. Für einen guten Ausbau der Schullokale sprechen in Meilen, Zürich und Horgen auch die breit vorhandenen Lehrerwohnungen. Zu einer klaren Mehrheit der Schullokale (61%, 64% und 75%) gab es auch Lehrerwohnungen. Diese fehlten hingegen in den Bezirken mit mehrheitlich als ungenügend bezeichneten

290 Tabellarische Uebersicht zur Berichterstattung über die allgemeinen Volksschulen des Kantons Zürich, Schuljahr von Ostern 1840 bis Ostern 1841, StAZH, U 30a 3.

Schullokalen weitgehend. So gehörte in Winterthur (15%) und Uster (18%) nur zu sehr wenigen Schullokalen auch eine Lehrerwohnung. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Qualität des Schullokals nicht bloss mit einer schulfreundlichen Haltung der Schulgenossenschaften, sondern auch von ihren finanziellen Möglichkeiten abhing. In Andelfingen gab es nicht weniger Lehrerwohnungen als etwa in Knonau, wobei der Wert leicht unter dem Durchschnitt von knapp 40% liegt. Für den Bezirk Bülach hingegen besteht eine Diskrepanz zwischen den vielen mit gut beurteilten Schullokalen (70%) und den wenigen Lehrerwohnungen (33%). Möglicherweise wurde dort bei der Qualität des Schullokals ein grosszügigerer Massstab angelegt.
Insgesamt wiesen die Bezirke entlang des Zürichsees Meilen und Horgen sowie Zürich ohne die Stadt, die grösste Kongruenz mit den zeitgenössischen Anforderungen hinsichtlich der Qualität der Schullokale und des Vorhandenseins von Lehrerwohnungen auf, während in Winterthur, Uster und Andelfingen über die Hälfte der Schullokale als unbefriedigend bezeichnet wurden. In Winterthur und Uster wurde darüber hinaus nur zu wenigen Lokalen eine Lehrerwohnung zur Verfügung gestellt. Daneben waren die Bezirke Hinwil, Pfäffikon und Knonau in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets, Bülach und Regensberg im Nordwesten hinsichtlich der Schullokale den wohlhabenden Seegemeinden ähnlich, wichen jedoch hinsichtlich der Lehrerwohnung teilweise weit von der zeitgenössischen Norm ab. Am stärksten war diese Diskrepanz in den Bezirken Bülach und Regensberg.

4 Ergebnisse der Untersuchung

Nachfolgend werden die zu analytischen Zwecken in ihre Teilbereiche zerlegten Curricula insgesamt betrachtet und die Ergebnisse auf die Fragestellung zurückbezogen. Diese fokussierte verschiedene Ausprägungen lokaler curricularer Praktiken in ihrer Beziehung zu Normen des Fachdiskurses sowie zu obrigkeitlichen, später staatlichen Normsetzungen, die für die drei Zeitschnitte 1771/72, 1799 sowie 1834 beschrieben wurden. Die sich in diesen Beschreibungen wiederholt zeigenden Regelmässigkeiten bei den Verteilungen ähnlicher Unterrichtspraktiken werden zuletzt als curriculare Räume in ihren vielschichtigen gesellschaftlichen Verflechtungen gedeutet.
Ein erster Teil des Fazits beschreibt die für die untersuchten Zeitschnitte herausgearbeiteten Verschiebungen in den Bereichen des Fachdiskurses sowie der obrigkeitlich-staatlichen Normsetzung und zeigt auf, dass sich auf dieser Ebene so gut wie alle beschriebenen Neuerungen zwischen den beiden Orientierungspunkten Effizienz und Nützlichkeit verorten lassen (4.1). Ein zweiter Teil nimmt die curricularen Praktiken vor Ort in den Blick und versteht diese als Wissenszirkulation, als steten «kulturellen Austausch» zwischen tradiertem und rezipiertem Wissen, zwischen Fachdiskurs, obrigkeitlicher, später staatlicher Normsetzung und lokalem sowie regionalem Wissen über Schule. Die verschiedenen Wissen vermischten sich vor Ort zu je eigenen Amalgamen. Sich neu etablierendes Wissen wurde dabei keineswegs immer von der übergeordneten normativen Ebene, das heisst vom Fachdiskurs oder der obrigkeitlich-staatlichen Normsetzung, in Umlauf gebracht, sondern etablierte sich, wie etwa das Beispiel des Handschriftenlesens gezeigt hat, zuweilen auch ausgehend von lokalen Praktiken und gegen die Kritik der Schulaufsicht (4.2). Ein dritter Teil ist schliesslich den räumlichen Verteilungen unterschiedlicher Ausprägungen der Curricula in ihrer Nähe und Distanz zu den beschriebenen diskursiven und legislativen Normverschiebungen gewidmet und deutet in diesen Wissensordnungen auftretende Regelmässigkeiten und Muster als curriculare Räume, ohne diese aber zu verabsolutieren. Sie sind keine statischen Gebilde, sondern erhobene momentane Ausprägungen in einer sich stets im Fluss befindlichen Wissenskonkurrenz. Dabei konnten solche Räume genauso durch geografisch benachbarte Orte wie auch durch Orte konstituiert sein, die untereinander zwar strukturelle, nicht aber geografische Nähe aufwiesen (4.3).

4.1 Effizienz und Nützlichkeit als Orientierungspunkte schulreformerischen Wissens am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert

Vor allem die reformorientierten Pfarrer der 1770er-Jahre monierten in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder einen «mechanischen» Unterricht. So etwa in der Debatte um das memorierende Lesen, welches unter der Bezeichnung des «Herabschnappelns» scharf kritisiert wurde; wenn beim Buchstabieren das Abc immer wieder der Reihe nach aufgesagt wurde, die Schulkinder aber die Buchstaben nicht erkennen oder ausserhalb der Reihenfolge benennen konnten; wenn Vorschriften abgemalt wurden, ohne dabei das «Schnellschreiben» oder die Orthografie zu lernen oder wenn in repetitiver Manier stets dieselben Zahlenreihen auswendig hergesagt wurden, ohne die Schulkinder dabei rechnen zu lehren. Die Kritik an diesem sogenannten mechanischen Unterricht wurde mit Blick auf einen effizienten und nützlichen Schulunterricht formuliert. Dieser sollte gemäss dem Reformdiskurs im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts sicherstellen, dass die Schulkinder alles, was sie lernten, auch mit Verstand nachvollzogen und letztlich die Fähigkeit zum selbständigen Lesen, Schreiben oder Rechnen erwarben sowie die sittlich-moralischen Inhalte der gelesenen Texte verstanden und als Handlungsanleitungen verinnerlichten. In den 1830er-Jahren erstrebte Ignaz Thomas Scherr mit seiner Sprachlehre ebenso, das angeblich mechanische memorierende Lesen durch einen methodisch reflektierten Sprachunterricht abzulösen, der zum «tonrichtig[en]» und «wohllautend[en]» Lesen führen sollte. Dazu deutete er Lesen und Schreiben als unterschiedliche Ausdrucksformen der im Alltag erlebbaren Tonsprache.

Hinsichtlich der inhaltlichen Zielsetzungen von Unterricht wurde die zentrale Stellung sittlich-moralischer Erziehung, welche in erster Linie auf das individuelle, sittlich-religiöse Wohlverhalten im Diesseits, aber auch auf das Seelenheil mit Blick auf das Jenseits abhob, in den 1830er-Jahren durch einen neuen Aspekt ergänzt. Dies ist insofern wenig erstaunlich, als mit der institutionellen Umbettung der Schule von der Kirche zum Staat auch neue, auf das Bürgersein gerichtete Zweckbestimmungen die Ausgestaltung der Curricula anleiteten. Gerade mit den seit 1832 breit eingeführten Realien sollten Vaterlandsliebe und Bewunderung für die heimatliche Natur als Ausdruck einer wundersamen göttlichen Schöpfung geweckt und damit auch das Selbstverständnis gefördert werden, Teil einer kantonalen sowie auch einer gesamtschweizerischen Gemeinschaft zu sein. Die inhaltliche Neuausrichtung einer der Herausbildung von «geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen» verpflichteten Schule wurde in der Schulreform

der frühen 1830er-Jahre explizit als Ziel formuliert und kann hinsichtlich der neuen, auf Volkssouveränität ohne Zensus sowie repräsentative Demokratie gründenden Kantonsverfassung durchaus auch im Schlüssel der Nützlichkeit gelesen werden. Dies ist insofern banal, als auch die tradierten Unterrichtsformen als dem gesetzten Zweck von Schule und Unterricht dienlich gegolten haben dürften.[1] Interessant ist aber, welchen Aspekten in den 1830er-Jahren die Legitimation entzogen wurde und was neuerdings als nützlich galt. Als nützlich galten zum einen weiterhin die Lese-, Schreib- oder auch Rechenfähigkeit, zum andern aber genauso die Teilhabe an der politischen und – je nach Standpunkt – auch der wirtschaftlichen Gemeinschaft, die beide wiederum auf sittlich-moralischem Verhalten fussen sollten.
Als Voraussetzung dafür, mehr Effizienz und Nützlichkeit in den Schulunterricht zu bringen, galten zu allen untersuchten Zeitpunkten auch bessere Rahmenbedingungen für Unterricht und Lernen. So sollte gemäss Reformdiskurs und Gesetzeslage bereits in den 1770er-Jahren ein ausdifferenziertes Schullokal eine Umgebung schaffen, die Ablenkungen auf ein Minimum beschränkte und genügend Luft, Licht und Raum bot. Auf diese Weise glaubte man optimale Lernbedingungen zu garantieren, damit die Schulkinder etwa entsprechend den Inhalten, mit denen sie sich beschäftigten, im Raum gruppiert werden konnten. Diese Anordnung aller individuell am selben Gegenstand Lernenden an einem Tisch galt bis zum Ende des 18. Jahrhunderts als Klasseneinteilung, welche ebenfalls mehr Effizienz und Nützlichkeit versprach. In den Klassen lernten die Kinder angeblich voneinander, miteinander, aber auch nebeneinander am selben Gegenstand und waren – so die Idealvorstellung – stets beschäftigt. Auf diese Weise werde das Lernen attraktiver, lustvoller und somit auch nützlicher gestaltet, weil nicht mehr das als geisttötend beschriebene individuelle Hersagen von Pensen im Vordergrund stehe, sondern ein gemeinsamer Wissenserwerb in der Gruppe, der bessere Lernerfolge erziele. Der Unterricht werde also nicht nur nützlicher, weil er bessere Ergebnisse zeitige, sondern auch effizienter, weil – etwa nach den auf den Lehrerfortbildungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts basierenden Anweisungen – alle Schulkinder immer mit dem Lernen beschäftigt seien und der Schulmeister seine insbesondere in grossen Klassen äusserst knappen Zeitressourcen auf Gruppen von Schulkindern

1 Der Schulzweck war in den entsprechenden Ordnungen 1744 und 1778 beinahe identisch gefasst worden. Es sollten der Ehre Gottes sowie auch dem Heil und Wohlstand des Volkes ein Fundament gelegt werden. Dazu galt neben der Gnade Gottes die schulische Unterweisung der Jugend als bestes Mittel. Als moderater Ausdruck der Reformbestrebung der 1770er-Jahre kann die gegenüber den Satzungen von 1744 in ihrem methodisch-didaktischen Charakter völlig neue Lehrordnung gewertet werden, in der Lese- oder Schreibfähigkeit explizit als Unterrichtsziel ausgewiesen wurde. Satzungen Land-Schulen 1744, S. 3; Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Schulordnung, S. 3, und Lehrordnung, S. 6.

verteilen könne und so mehr direkt betreutes Lernen stattfinde. Dazu seien, so weitere Forderungen, eine entsprechende Möblierung der Schulzimmer sowie die zusätzliche Anstellung von Lehrkräften für sehr grosse Schulen genauso notwendig wie gleichförmige und sogenannt kindgerechte, das heisst weniger umfangreiche, einfachere, teilweise auch bebilderte Lehrmittel. Diese wurden stärker didaktisiert, indem sie neben der Ermöglichung eines angeblich kindgerechten Lernens darauf abzielten, den Erwerb etwa der Schreibfähigkeit gleichzeitig mit einer sittlich-religiösen Erziehung stattfinden zu lassen. Somit versprach auch die stärkere Didaktisierung letztlich effizienteren Unterricht, indem zwei curriculare Ziele in Überlappung gebracht und gleichzeitig bearbeitet wurden. Einen Schritt weiter ging die erst im 19. Jahrhundert breit eingeforderte Einführung der Jahrgangsklasse, welche nicht nur das Lernen der Schulkinder oder die Betreuung durch den Schulmeister oder die Lehrperson effizienter gestalten sollte, sondern auch den Durchlauf aller Schülerinnen und Schüler durch die Schulzeit nach den Regeln der Effizienz organisierte. Dies, indem das Einschulungsalter bei sechs Jahren festgelegt und ein jährliches Fortschreiten im Klassenverband zur Norm erklärt wurde. So wollte man sicherstellen, dass die Schulzeit ohne Zeitverluste absolviert wurde und der gebotene Schulstoff immer für alle Schulkinder neu war.
Die Forderungen nach Effizienz und Nützlichkeit schlossen sich jedoch zuweilen auch gegenseitig aus. So priesen viele Pfarrer in den 1770er-Jahren die eingeführte individuelle Zuteilung der Pensen als Neuerung, welche den Schulunterricht besser an die einzelnen Schulkinder anpasse und damit wohl auch für jedes einzelne Kind nützlicher werden lasse. Doch steht die Neuerung der Forderung nach gemeinsamem und somit effizientem Lernen der gesamten Klasse entgegen. Ähnlich verhält es sich mit der Schulzeit. So wurde zunächst viel Wert darauf gelegt, dass die Schulkinder nicht einfach nach ein paar Jahren, sondern erst bei Erreichung gewisser Unterrichtsziele aus der Schule entlassen wurden. Damit sollte der Schulunterricht seinen Nutzen im Hinblick auf die Beherrschung der zur Zulassung zum Abendmahl erforderlichen Wissensbestände garantiert entfalten können. Wie viel Zeit ein Schüler oder eine Schülerin dazu benötigte, spielte zunächst keine Rolle. Lernte jemand schnell, wurde er bis zur Zulassung zum Abendmahl an die Repetierschule überwiesen, wo er seinen Wissensstand auf dem erworbenen Niveau halten sollte. Dieses Arrangement kann zwar als in einem gewissen Sinne nützlich, nicht aber als effizient bezeichnet werden. Mit der Einführung neuer Kontrollinstrumente sollte zudem sichergestellt werden, dass die Kinder kontinuierlich und zunehmend auch im Sommer in der Schule anwesend waren. Dieser auf Intensivierung setzende Zugang zur Schulzeit wurde durch die jährliche Promotion im Klassenverband, wie sie in den 1830er-Jahren vorgeschrieben wurde, min-

destens auf der normativen Ebene grundlegend verändert und in Richtung Effizienz gesteuert.
Ebenfalls auf die Kategorie der Nützlichkeit bezogen sich – in einem ganz anderen Sinn – allerdings auch Eltern, die behaupteten, ihre Kinder bräuchten nicht länger in der Schule zu bleiben, etwa um schreiben zu lernen, weil sie für das erworbene Wissen und Können in ihrem späteren Leben nie Verwendung finden würden. Effizienz und Nützlichkeit waren demnach Argumente im Zentrum von Aushandlungen, mit welchen ganz unterschiedliche Forderungen gestellt und legitimiert wurden. Beide Kategorien konnten eine Erneuerung der Unterrichtspraktiken genauso fördern wie auch verhindern, was sich einer einfachen Gleichsetzung von Modernisierung mit der Umsetzung von Effizienz- oder Nützlichkeitsforderungen widersetzt.

4.2 Curriculare Praktiken als Amalgame verschiedener Wissen

In den curricularen Praktiken der einzelnen Schulorte finden sich beharrende Elemente genauso wie auch Neuerungen. Dies gilt ebenso für die den einzelnen Schulorten übergeordnete Normebene schulreformerischer Fachdiskurse oder neu erlassener Ordnungen und Gesetze. Neue curriculare Praktiken überlappten oft, allerdings nicht in jedem Fall, mit den Verschiebungen auf der übergeordneten Normebene, das heisst mit den schulreformerischen Fachdiskursen oder den neu erlassenen Gesetzen und Ordnungen, während sich die auf dieser übergeordneten Ebene generierten neuen Normen oft nur teilweise oder auch gar nicht in den lokalen Praktiken abbildeten. Diese beiden Untersuchungsebenen auf ihre Nähe und Distanz hin zu befragen erscheint daher lohnend.
Von einer Überlappung von fachdiskursiver, obrigkeitlicher Norm und lokaler Praxis zeugt im Lernbereich Lesen etwa der zunehmende Einsatz von sogenannt kindgerechten Lehrmitteln. Beispiele dafür sind die flächendeckende Etablierung der Namenbüchlein, die rasante Verbreitung des Waserbüchleins zwischen 1771 und 1799 sowie der Kinderbibeln oder auch der elementarisierenden Tabellen in den 1830er-Jahren. Die als mechanisch kritisierte Buchstabiermethode blieb hingegen trotz ihrer unwidersprochenen Bekämpfung im Fachdiskurs der reformorientierten Pfarrer in den schulischen Praktiken zuweilen etwas modifiziert bestehen und die alternativ dazu empfohlene Lautiermethode gelangte bis zum Ende des 18. Jahrhunderts an keiner einzigen Schule zur Anwendung. Auch 1834 wurden weiterhin Schulorte verzeichnet, an welchen nach der tradierten Buchstabiermethode Lesen gelehrt und gelernt wurde.

Die wenigsten Verschiebungen in den curricularen Praktiken erfassten jedoch das gesamte Untersuchungsgebiet gleichermassen und gleichzeitig. Vielmehr gab es zeitliche und räumliche Unterschiede sowie teilweise auch eine eklektische Rezeption von neuen Praktiken oder obrigkeitlich-staatlich eingeleiteten Reformen. Das Beispiel der Rezeption der in den 1830er-Jahren propagierten Schreib-/Lesemethode nach Scherr etwa hat deutlich gemacht, dass vor Ort einzelne Elemente der Reform aufgegriffen wurden, während daneben eingeschliffene Praktiken weiter Bestand hatten, womit tradiertes Wissen in hybrider Form mit rezipiertem amalgamiert wurde. So etwa in Maschwanden, wo Lesen weiterhin nach der Buchstabiermethode gelehrt, daneben aber Orthografie- und Grammatikunterricht betrieben wurde,[2] oder in Guntalingen, wo der Schulmeister den Kindern im Schreibunterricht zwar nach Anweisung die Hand führte, doch das Alphabet nicht nach steigendem Schwierigkeitsgrad der Buchstaben, sondern der Reihe nach lehrte. Auch im 18. Jahrhundert, als die Schulpraktiken sich entgegen einem einstimmigen Reformdiskurs der Lautiermethode verschlossen und die tradierte Buchstabiermethode weiterführten, wurde Letztere nicht in Reinform beibehalten, sondern punktuell – etwa beim ersten Buchstabenlernen – durch spielerische Elemente ergänzt. Als beharrende Kraft wurden in den ausgewerteten Berichten neben wenig ausgebildeten Lehrern auch die Eltern mit ihren eigenen Wissensbeständen genannt. So zum Beispiel im Zusammenhang mit der Einführung der Lautiermethode in Wädenswil Stocken, wo es im Bericht der Bezirksschulpflege hiess, die Lautiermethode sei noch nicht eingeführt worden, weil es im Winter viele Unterbrechungen des Schulbesuchs gebe und die Eltern dann mit den Kindern nach der Buchstabiermethode übten und somit ihr Wissen weitergaben. In vielen anderen Zusammenhängen waren es zudem tradierte Rollenverständnisse sowie ökonomische Notwendigkeiten, welche sich einer Rezeption von Reformvorschlägen entgegenstellten. So argumentierten Eltern insbesondere der landwirtschaftlich-gewerblich geprägten Gebiete, sie könnten ihre Kinder den Sommer über nicht zur Schule schicken, weil diese arbeiteten. Die Schreibfähigkeit galt dort vor allem für die Knaben, nicht aber für Mädchen als nützlich, während in eher protoindustriell geprägten Gebieten der Schulbesuch generell für die spätere Bestimmung der Kinder als nicht nützlich erachtet wurde und die Arbeit oftmals – zuweilen vor dem Hintergrund von Armut und Not – eine gegenüber dem Schulbesuch prioritäre Stellung einnahm. Eine Priorisierung, die beim Auftreten von

2 Ähnlich wurde für Hedingen festgehalten, in der Grammatik sei etwas geleistet worden, obwohl die Schule mehr nach dem alten System funktioniere. Bericht der Bezirksschulpflege Knonau an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834, StAZH, U 30a 1.

Konflikten zwischen Arbeits- und Schulzeit einem breiten gesellschaftlichen Konsens entsprach.
Auch die bei den reformorientierten Pfarrern verpönten Schreibpraktiken des Zier- und Frakturschreibens blieben trotz Forderungen nach effizientem und nützlichem Kurrentschreiben nach den Regeln der Orthografie vielerorts beliebt. Während an einigen Schulorten die ältere, auf das Fraktur- und Zierschreiben zielende Schreibpraxis dominierte, war an anderen das Kurrentschreiben sehr gut etabliert, sodass von einer Koexistenz der beiden Schreibpraktiken ausgegangen werden muss. Einige Pfarrer schätzten die Beliebtheit des Zierschreibens gar als Motor für den Schreibunterricht. So könne man die Schulkinder zum Schreiben motivieren und sie daran anschliessend zum erwünschten Kurrentschreiben führen. Von Eltern wurde das Kurrentschreiben selten eingefordert und die Schulmeister beherrschten es nur teilweise. Dass die Schulmeister des zur Umsetzung eingeforderter Neuerungen notwendigen Wissens entbehrten, ist eine weitere in den ausgewerteten Berichten häufig geführte Klage, der man von obrigkeitlicher Seite mit ersten Versuchen einer Lehrerbildung zu begegnen suchte.
Im Gegensatz zu den genannten Neuerungen fand der doch an etlichen Orten praktizierte Unterricht im Lesen von Handschriften keine Entsprechung im Reformdiskurs der Pfarrer oder in der obrigkeitlichen Normsetzung. Vielmehr wurde das Lesen von Handschriften als eigene Praxis von den reformorientierten Pfarrern eher kritisiert als begrüsst. Dennoch war es an etlichen Orten derart beliebt, dass es gar alle Schulkinder erlernten, an anderen Orten immerhin ein Teil von ihnen. Während der Reformdiskurs zur Überwindung des «Herabschnappelns» eher auf eine Verbesserung des bestehenden Lese- und Schreibunterrichts setzte, sollte mit dem Lerninhalt Handschriftenlesen direkt ein Bedürfnis nach Lesefähigkeit bedient werden, welches vor Ort, zum Erstaunen der Reformer, nicht mit dem etablierten Lese- und Schreibunterricht in Verbindung gebracht wurde. Dies mag an der vielerorts vorherrschenden Ausrichtung am memorierenden Lesen von Gedrucktem sowie am Abmalen von Vorschriften gelegen haben. Beides führte für die Handschriften offenbar nicht zur angestrebten Lesefähigkeit. Eltern und Schulgenossen müssen demnach entgegen der häufigen Darstellung in den Pfarrberichten nicht bloss als beharrende, sondern in beschränktem Mass durchaus auch als erneuernde Kräfte gesehen werden.
Eine sich über den untersuchten Zeitraum breit etablierende und von den Schulreformern eingeforderte Neuerung stellte hingegen die Klasseneinteilung dar. Sie sollte die räumliche Gruppierung der am selben Gegenstand lernenden Schulkinder an einem Tisch sicherstellen. An einigen Schulorten wurde in den 1770er-Jahren die Sitzordnung nach Leistung praktiziert. Doch

wurde diese Anordnung mit Bezug auf ältere Praktiken auch kritisiert. Diese hatten etwa den Nutzen einer Durchmischung zur Unterstützung schwächerer durch stärkere Schülerinnen und Schüler oder auch schlicht das Vorrecht des zuerst in der Schule Eingetroffenen betont. 1834 hatte sich die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Klassen beinahe überall durchgesetzt. In den allermeisten Fällen handelte es sich jedoch um Gruppierungen von zwar am selben Gegenstand, aber individuell lernenden Schulkindern. Dies, obwohl die zeitgenössische Norm das von einer Lehrperson angeleitete kollektive Lernen in Klassen durchaus verlangt hätte. Tradierte Modi, alle Schulkinder abzuhören und beschäftigt zu halten sowie auch der Hinzuzug von Verwandten der Schulmeister oder von älteren Schulkindern waren weitgehend delegitimiert oder gerade durch die Klasseneinteilung selbst erschwert worden. So war etwa die zu dem von Lehrpersonen beaufsichtigten kollektiven Lernen notwendige Anstellung von zusätzlichen Lehrern bis 1834 kaum erfolgt und es ergab sich diesbezüglich eine ambivalente Umbruchsituation, in der weder bewährte Modelle der Vergangenheit noch propagierte neue Modelle in ihrer unfertigen Umsetzung als legitime Praxisformen anerkannt wurden.

Auch der kontinuierliche Unterricht über das gesamte Schuljahr hinweg scheint 1834 im Gegensatz zu 1771/72 nirgends mehr grundsätzlich infrage gestellt worden zu sein. So unterschied die Berichterstattung nicht mehr zwischen einer Winter- und einer Sommerschule, sondern behandelte schlicht die Absenzen vom ganzjährig konzipierten Unterricht. Sehr hohe Absenzen in Gegenden, die ehemals für einen guten Schulbesuch bekannt waren, verweisen aber auf die Kollision dieser neueren Wissen bezüglich der Schulzeit mit Wissen den Arbeitseinsatz von Kindern betreffend. Hatte der hauptsächlich in der Winterschule stattfindende Unterricht 1771 und 1799 kaum mit der Arbeitszeit von Kindern in der Landwirtschaft kollidiert, traf dies für die Arbeitseinsätze in der Protoindustrie von Anfang an nicht zu. Mit der Ganzjahresschule geriet die Sollschulzeit überall in Konflikt mit den Arbeitseinsätzen der Kinder, woraus sich möglicherweise auch die Konjunktur des Themas Absentismus im 19. Jahrhundert teilweise erklärt. Es scheint dennoch zu allen untersuchten Zeitpunkten einem breiten Konsens der Eltern, teilweise auch der Obrigkeit oder der Behörden entsprochen zu haben, dass Kinder, etwa wenn sie zur Arbeit eingesetzt wurden oder der Schulweg nicht zumutbar erschien, der Schule fernbleiben durften. Der Schulbesuch wurde – davon zeugen die Absenzen – den Bedürfnissen der häuslichen Ökonomie trotz gegenteiliger Bemühungen der Schulaufseher untergeordnet, wobei dieser Praxis im ausgehenden 18. Jahrhundert von den Schulbehörden mehr Verständnis und Nachsicht entgegengebracht wurde als später in den 1830er-Jahren.

Während sich im Zusammenhang mit dem Schulbesuch ökonomische Argumente also als sehr stark erwiesen, zeigte sich etwa am Beispiel des Schulhausbaus zusätzlich die Wichtigkeit von gegenseitiger Beobachtung und Konkurrenz der Schulgenossenschaften bei der Ausformung lokaler Praktiken. Die Norm eines ausdifferenzierten Schullokals hatte sich über den untersuchten Zeitraum so stark etabliert, dass das Schulhaus als Statussymbol galt. Dies zeigte sich etwa an den im Schlüssel der Konkurrenz zu lesenden vergleichenden Ausführungen des Stadtzürcher Pfarrers Ulrich zu den Stadt- und Landschulen. Neben der gegenseitigen Beobachtung und dem Konkurrenzdenken der Schulgenossenschaften wurde die Einrichtung eines ausdifferenzierten Schullokals auch mit schulimmanenten, das heisst schulhygienischen und pädagogischen Argumenten, wie etwa für Reinlichkeit der Schulen sowie gegen Störungen des Unterrichts durch in der Stube anwesende Hausgenossen des Schulmeisters, begründet. Nachdem zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Kanton Zürich sehr viele Schulhäuser gebaut worden waren, erklärte dieser das Thema in den 1830er-Jahren selbst zur politischen Priorität. Dies provozierte vor Ort viele Konflikte mit den Schulgenossenschaften, welche die finanzielle Last des Schulhausbaus in der Regel alleine trugen, dabei aber minutiöse Vorschriften hinsichtlich des Baus beachten und sich daher kaum finanzierbare Baupläne genehmigen lassen mussten.
Bei den Lernbereichen stellten das Vorstossen des Rechnens in den Kern der Curricula sowie die Einführung der Realien die grundlegendsten Verschiebungen dar. Während das Rechnen 1771 an etwa 35% und 1799 an ungefähr 40% der Schulorte fester Bestandteil der Lerninhalte war, traf dies 1834 auf 98% der Schulen zu. Realistische Inhalte spielten bis zum Ende des 18. Jahrhunderts so gut wie keine Rolle und waren dann 1834 bereits an 73% der Schulorte in das Curriculum integriert. Damit wurde der stark auf sittlich-moralische Erziehung ausgerichtete schulische Wissenskanon durch die Kulturtechnik Rechnen, aber auch durch die Wissensvermittlung aus anderen, über die kirchlich-religiöse Weltdeutung hinausgehenden, disziplinären Perspektiven heraus ergänzt. Mit entsprechendem Unterricht wurde neben der Vermittlung von neuen naturwissenschaftlichen Wissensbeständen die Einpflanzung von Vaterlandsliebe angestrebt und gemeinsame Werte durch eine gemeinsame (mythische) Geschichte propagiert. Das Vaterland wurde dabei als Hort des Friedens, der Eintracht und der Unabhängigkeit sowie als Kulminationspunkt historischer Entwicklungen gezeichnet. Das gemeinsame Bestaunen der heimatlichen Landschaft, die als Ausdruck göttlicher Schöpfung galt, war ebenso auf die Weckung von Heimatliebe wie auch religiöser Gefühle ausgerichtet. Dem Rechenunterricht wurde hingegen kaum ein sittlich-moralischer Erziehungsgehalt zugeschrieben, sondern die Rechenfähigkeit, ähnlich der

Schreibfähigkeit, bereits in den 1770er-Jahren als der Ökonomie – im umfassenden zeitgenössischen Verständnis – zuträglich gedeutet. Dazu wurden vor allem die vier Grundrechenoperationen («vier Species») sowie der Dreisatz («Regula de tri») als wichtig erachtet, welche zu allen untersuchten Zeitpunkten den stabilen Kern des Lernbereichs Rechnen darstellten. An einzelnen Stadtschulen oder Sekundarschulen wurde allerdings bereits seit den 1770er-Jahren auch sehr viel anspruchsvollerer Stoff, wie etwa die Logarithmen, behandelt. Gerade das Beispiel der Stadt Zürich zeigt allerdings auch deutlich, dass die Stellung des Rechenunterrichts bis zur Gründung der Kunstschule 1773 nicht bloss auf dem Land, sondern generell marginal war. Wurde an den städtischen Hausschulen gar nicht gerechnet, gehörte Rechenunterricht ab der deutschen Schule in die Curricula, doch entsprach er inhaltlich weitgehend dem Rechenunterricht auf der Landschaft.
Vor Ort führten also jeweils unterschiedliche beharrende respektive erneuernde Kräfte mit ihren Vorstellungen und Bedürfnissen im Austausch mit den im Untersuchungsgebiet virulenten diskursiven Normen sowie obrigkeitlichen und später staatlichen Satzungen vor dem Hintergrund spezifischer tradierter Praktiken zu den verschiedenen Akzentuierungen und Nuancierungen der Curricula. Die Ähnlichkeiten und Regelmässigkeiten der curricularen Ausprägungen werden abschliessend diskutiert und dort, wo sich diese wiederholt zeigten, als curriculare Räume gedeutet, die wiederum gleichzeitig Voraussetzung und Resultat lokalen Handelns und Entscheidens waren.

4.3 Regelmässige Entfaltungen von Wissensordnungen in curricularen Räumen

Die Verteilungen curricularer Praktiken können hinsichtlich ihrer Nähe oder Distanz zum zeitgenössischen fachlichen Reformdiskurs respektive zur gesetzlichen Norm beschrieben werden und sind in dieser Perspektive eine Momentaufnahme der stets fluiden Praktiken. Sie verweisen zudem auf virulente Wissensordnungen, indem sie selbst Ausdruck derselben sind. Eine einmal auftretende räumliche Verteilung, die auf einer Karte dargestellt wird, gibt noch nicht Anlass dazu, über curriculare Räume nachzudenken. Wenn sich nun aber für unterschiedliche Teilbereiche der Curricula wiederholt ähnliche Verteilungen ergeben, ist dies ein Befund, den es zu diskutieren gilt. Von einem curricularen Raum soll daher nur dann die Rede sein, wenn sich die Verteilungen curricularer Praktiken hinsichtlich mehrerer der untersuchten Teilbereiche wiederholten. Dies ist in der vorliegenden Studie einerseits für geografisch benachbarte Orte wie etwa die nordwestliche und die südöstliche Hälfte des

untersuchten Gebiets der Fall, aber auch für geografisch verstreute, jedoch strukturell ähnliche Orte wie die Städte und Marktorte. Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich also in zwei Typen von curricularen Räumen einteilen: zum einen die geografisch zusammenhängenden Räume (4.3.1), zum andern die durch strukturelle Ähnlichkeit der Orte konstituierten Räume (4.3.2). Nachfolgend werden die in den einzelnen Kapiteln der Untersuchung ausführlich dargestellten Ergebnisse zusammengeführt, diskutiert und somit die daraus resultierenden curricularen Räume plausibilisiert.

4.3.1 Curriculare Räume als geografisch zusammenhängende Kerngebiete mit fluktuierenden Rändern

In verschiedener Hinsicht wiesen die Curricula innerhalb der nordwestlichen respektive der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets deutlich mehr Ähnlichkeiten untereinander auf als mit den jeweils in der anderen Hälfte des Untersuchungsgebiets befindlichen Curricula, sodass von einem nordwestlichen und einem südöstlichen curricularen Raum gesprochen werden kann. Der Befund einer grundsätzlichen Zweiteilung des untersuchten Gebiets ist zwar für die lokalen Schulpraktiken neu, wurde jedoch für andere Belange – etwa für die Verbreitung der Protoindustrie und die damit zusammenhängenden Veränderungen der «Lebensformen» (Braun), für die politische Kultur (Positionierung gegenüber aufklärerisch-reformerischem oder liberalem Gedankengut) oder auch für die traditionelle Dreizelgenwirtschaft (Kläui/Imhof, Irniger) – bereits beschrieben, inzwischen teilweise relativiert, jedoch im Grundsatz auch von neueren Studien bestätigt (Meyer, Irniger). Diese Überlappung der curricularen Räume mit den Räumen der Erwerbsstruktur sowie der Landwirtschaft dürfte dabei weniger dem Zufall als vielmehr ihrer vielschichtigen Verflechtung geschuldet sein. So wurde im Kapitel zur Schulzeit herausgearbeitet, dass die Erwerbsstrukturen die Curricula in erheblichem Mass formten, indem sie die zeitliche Verfügbarkeit der Kinder für die Schule stark beeinflussten.
Der die nordwestliche Hälfte des Untersuchungsgebiets umfassende curriculare Raum hatte seinen Kern im Unterland,[3] während in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets das Oberland das Herzstück des dortigen curricularen Raumes darstellte.[4] Sowohl das Unterland als auch das Oberland

3 Das Unterland war im 18. Jahrhundert in etwa gleichzusetzen mit den Kirchenkapiteln Eglisau und Regensberg, 1834 schliesslich weitgehend deckungsgleich mit den Bezirken Regensberg und Bülach. Vgl. dazu auch die Übersichtskarten im Anhang.

4 Das Oberland umfasste 1771/72 vor allem das Kapitel Wetzikon, 1834 dann vor allem den Bezirk Hinwil. Vgl. dazu auch die Übersichtskarten im Anhang.

banden zuweilen die gesamte nordwestliche, respektive südöstliche Hälfte des untersuchten Gebiets an sich. Dies wurde in mehreren Kapiteln zu den curricularen Teilbereichen deutlich. So manifestierten sich etwa Geschlechterdifferenzen stets entlang der diffusen Grenzen zwischen diesen zwei Räumen, was mit in den beiden Räumen unterschiedlichen Wissen – einerseits die Geschlechterrollenbilder, andererseits den Erwerb betreffend – zusammenhing. So übten sich in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets meist vor allem die Knaben im Lesen von Handschriften, während es in der südöstlichen Hälfte entweder von niemandem oder je einem Teil der Mädchen und der Knaben erlernt wurde. Dies galt analog für den Schreib- und den Rechenunterricht. Beide wurden in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets mehrheitlich von Knaben, in der südöstlichen Hälfte aber von einem teilweise geringen Anteil der Mädchen *und* der Knaben besucht. Auch von den Städten und Marktorten führten in der südöstlichen Hälfte nur drei von neun Rechnen im Curriculum, während es in der nordwestlichen Hälfte sechs von neun waren. Die Verweildauer der Kinder in der Winterschule in der ackerbaulich-gewerblich orientierten nordwestlichen Hälfte des untersuchten Gebiets betrug 1771/72 durchschnittlich dreizehn Jahre und war somit dort am höchsten, am tiefsten war sie hingegen mit elf Jahren oder weniger in den stark von der Protoindustrie erfassten Gebieten in der südöstlichen Hälfte, das heisst im Oberland, sowie um die Stadt Zürich und entlang des Zürichsees. Mittlere Werte von zwölf Jahren wiesen die Übergangsgebiete zwischen den beiden Hälften auf, sodass ein negativer Zusammenhang zwischen protoindustrieller Tätigkeit und Verweildauer in der Schule plausibel erscheint. Schulbildung stellte eine «Verzichtsleistung» (Rosenmund) zugunsten der familiären und häuslichen Ökonomie dar, wobei in der Regel die Arbeitstätigkeit vor dem Schulbesuch priorisiert wurde. Dies fiel nicht in beiden Räumen gleichermassen ins Gewicht. Während die Winterschule im Nordwesten kaum mit kindlichen Arbeitseinsätzen kollidierte, bedeutete die Schulzeit im stark protoindustriell geprägten Südosten stets den Verzicht auf Arbeit und Einkommen der Kinder. Da nun Schreiben oder auch das Handschriftenlesen erst im Anschluss an den Erwerb der Lesefähigkeit erlernt wurden, war eine relativ lange Verweildauer in der Schule gleichsam die Voraussetzung dazu, weshalb wohl im Nordwesten insgesamt mehr Kinder Schreiben oder Handschriftenlesen übten als im Südosten. Die lange Verweildauer in der Schule galt zudem als Privileg der Wohlhabenden und erwirkte demnach eine etwa von Dorfhonoratioren durchaus erwünschte soziale Distinktion. Damit ist aber die Geschlechterdifferenz in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets noch nicht geklärt. Folgt man Pfister, unterschieden sich die Arbeitseinsätze der Mädchen und der Knaben sowohl geschlechts- als auch schichtspezifisch. Dies dürfte sich auch

auf die als nützlich erachteten schulischen Wissensbestände ausgewirkt haben. Insbesondere die voraussichtliche Rolle, welche den Kindern als Erwachsenen – etwa als Hausvater, aber auch als einfache Heimarbeiter – zugedacht war, modellierte die Vorstellungen angeblich nützlichen und unnützen schulischen Wissens stark mit. Dies zeigen kritische Äusserungen von Eltern gegenüber weiterführenden curricularen Bereichen wie etwa dem Schreibunterricht, die oft darauf hinwiesen, ihre Kinder bräuchten keine Landschreiber oder dergleichen zu werden oder sie bräuchten in der Kembelstube nicht schreiben zu können, um selig zu werden. Insbesondere die Mädchen bräuchten für ihren Beruf und ihre Bestimmung nicht schreiben zu können. Schreiben, aber auch Rechnen wurden ausserdem insbesondere für die Führung der sogenannten Hausökonomie oder des Gewerbes als wichtig erachtet, Rollen also, die in der Regel dem Hausvater zukamen.[5]

Neben den Geschlechterdifferenzen verwiesen etwa auch die Schwankungen der Schülerzahlen zwischen der Winter- und der Sommerschule auf einen südöstlichen und einen nordwestlichen curricularen Raum. So wiesen 1799 die Curricula in der südöstlichen Hälfte des untersuchten Gebiets über das Jahr eher konstante Schülerzahlen auf, während sie in der nordwestlichen Hälfte zuweilen stark schwankten. Auch in den 1830er-Jahren finden sich weitere Belege für die zwei curricularen Räume. Der von Ignaz Thomas Scherr propagierte und auch gesetzlich verankerte Schreib- und Leseunterricht wurde entlang der beiden Ufer des Zürichsees, um die Stadt Zürich herum sowie im südöstlich gelegenen Oberland besonders stark rezipiert, indem in den genannten Gebieten beinahe alle Schulorte zumindest erste Gehversuche mit dem Scherr'schen Ansatz machten, während es etwa in dem in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets gelegenen Bezirk Andelfingen nur gerade die Hälfte der Schulorte waren. Auch bei der Einführung des Realienunterrichts, wie er nach 1831/32 obligatorisch wurde, zeigte sich in den Städten Zürich und Winterthur, um die Stadt Zürich, entlang der Ufer des Zürichsees sowie im südöstlich gelegenen Bezirk Hinwil eine beinahe flächendeckende Einführung, während die übrigen Gebiete – auch das in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets gelegene Knonauer Amt – ein durchmischtes Bild abgaben.[6]

Der Zweiteilung des Untersuchungsgebiets kam indes keine Regelhaftigkeit zu. Immer wieder wurde sie ausserhalb der stabilen Kerne Ober- und Unter-

5 Siehe Kapitel 2.3.3 und 2.6.3.

6 Das Ausscheren des Knonauer Amtes dürfte wie auch im Fall der um den Zürichsee und die Stadt Zürich herum oder auch ganz im Norden gelegenen Schulgenossenschaften auf einen teilweise eigenständigen curricularen Raum verweisen. Da allerdings für den Zeitschnitt 1771/72 die Angaben für das gesamte Knonauer Amt fehlen, kann dies nicht ausführlich dikutiert werden.

land durchbrochen, weiter ausdifferenziert und blieb insbesondere an den Rändern diffus. Der Fall der im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts teilweise eingeführten täglichen Sommerschulen zeigt etwa das Bild einer sowohl in der nordwestlichen als auch in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets aufgebrochenen Zweiteilung: Tägliche Sommerschulen fanden sich in den 1770er-Jahren im Südosten vor allem in den Schulorten entlang der beiden Ufer des Zürichsees und um die Stadt Zürich herum sowie im nördlich gelegenen Kapitel Stein am Rhein. Damit scheren die meisten Schulorte am Zürichsee und um die Stadt Zürich herum aus dem südöstlichen und, analog dazu, viele Schulorte im nördlich gelegenen Steiner Kapitel aus dem nordwestlichen curricularen Raum aus. Dass die tägliche Sommerschule, abgesehen von Rafz sowie den Landstädtchen Regensberg und Eglisau, im nordwestlich gelegenen Unterland 1771/72 so gut wie inexistent war, dürfte wiederum auf die gerade im Sommer heftige Kollision von Arbeits- und Schulzeit an den ackerbaulich-gewerblich geprägten Orten verweisen. Für das nördlich gelegene Steiner Kapitel ist die häufige Präsenz der täglichen Sommerschulen insofern überraschend, als dieses Gebiet einen gegenüber den benachbarten Kapiteln Eglisau und Regensberg keineswegs geringeren Ackeranteil an der individuellen Flur aufwies und deshalb nicht von einem geringeren Arbeitsaufkommen in der Landwirtschaft ausgegangen werden kann. Einfache Ursache-Wirkung-Zusammenhänge von Erwerbsstruktur und Curricula greifen daher zu kurz. Vielmehr dürften die unterschiedlichen Praktiken des Erwerbs eine unter vielen Grössen gewesen sein, welche die Ausgestaltung der Curricula vor Ort beeinflussten. Dass andere Grössen in dieser Diskussion ebenso zu berücksichtigen sind, zeigt das Beispiel des Kapitels Stein am Rhein. Dort stellte die Ganzjahresschule eine lange tradierte und auch 1771/72 gut etablierte Praxis dar. Ungefähr die Hälfte der dortigen Sommerschulen waren Freischulen, sodass diese als Unterbringungsorte für kleine Kinder genutzt wurden, während die Eltern und älteren Geschwister ihren Arbeitsverrichtungen nachgingen.
In den 1830er-Jahren wiesen sowohl die in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets gelegenen Bezirke Winterthur und Andelfingen als auch die in der südöstlichen Hälfte gelegenen Uster, Pfäffikon und Hinwil ein zeitlich eher wenig ausgebautes Schulangebot auf, während sich um den Zürichsee sowie im Umfeld der Stadt Zürich das ausserhalb der Stadt Zürich am besten ausgebaute Angebot an Schulzeit fand. Im Vergleich zum 18. Jahrhundert erstaunt dies gerade für den Bezirk Andelfingen, welcher grosse Überlappungen mit dem mit Ganzjahres- und Freischulen versehenen Pfarrkapitel Stein am Rhein aufwies. Es ist denkbar, dass im Bezirk Andelfingen mit der Einführung des festen Ein- und Austrittsalters die Sommerschule nicht länger als Unterbringungsort für kleine Kinder genutzt werden konnte,

sondern sich der Anspruch auf ihren Besuch neu auch auf die älteren, bereits in die Arbeitsprozesse involvierten Kinder erstreckte. Damit hatte die dortige Sommerschule ihre gute Kompatibilität mit der landwirtschaftlichen Arbeit eingebüsst und ehemals spezifische, gut etablierte lokale Praktiken im Umgang mit der Sommerschule waren so zu Schulabsenzen umgedeutet worden. Die bei ihrer Entstehung auf die Kompatibilität mit landwirtschaftlichen Erwerbsformen ausgerichtete Volksschule hatte sich also nach einer eigenen Logik weiterentwickelt und einen zunehmend ausgeweiteten, eigenständigen Anspruch auf die Zeit der Schulkinder erhoben, der dem geschilderten Primat der Ökonomie oder der der Tradition verpflichteten Ratio durchaus zuwiderlaufen konnte.

Die Kapitel Stein am Rhein und Zürichsee mit den die Stadt Zürich umgebenden Orten scherten nicht nur hinsichtlich der Schulzeit, sondern auch hinsichtlich anderer Praktiken wie etwa derjenigen des Rechenunterrichts aus ihrem jeweiligen Raum aus, sodass sich diese Gebiete auch als eigene curriculare Räume beschreiben lassen. Hinsichtlich des Rechenunterrichts wies das nördlich gelegene Kapitel Stein am Rhein 1771/72 mit 61% eine besonders hohe Quote von Curricula mit Rechenunterricht auf, gefolgt vom Kapitel Zürichsee mit 50%. Die um den Zürichsee und um die Stadt Zürich gelegenen Schulorte wiesen auch bezüglich der Schullokale gegenüber dem südöstlichen curricularen Raum abweichende Praktiken auf: So verfügten die Schulorte am See beinahe durchgehend über ausdifferenzierte Schullokale, während in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets sowie in den Übergangsgebieten zwischen den beiden Hälften eher kein Schullokal zur Verfügung stand. In den in der nordwestlichen Hälfte gelegenen Schulorten waren ausdifferenzierte Schullokale jedoch wiederum relativ häufig.[7] Neben der vergleichsweise starken Finanzkraft der Orte um den Zürichsee dürfte die Existenz der Schullokale auch ihrer gut belegten Affinität zu Bildung und Wissen geschuldet gewesen sein, welche genauso wie spezifische Wohn- und Esskulturen sowie Kleidermoden oder die Teilnahme an öffentlichem Austausch etwa im Rahmen von Lesegesellschaften (vor allem in Wädenswil und Stäfa) als die ländlichen Industriegebiete Zürichs kennzeichnend gelten. In den 1830er-Jahren schätzten die Visitatoren in den Bezirken Zürich, Horgen und Meilen, also wiederum an den Schulorten im Umfeld der Stadt Zürich und des Zürichsees, die Schullokale als gut ein, was mit einem der zeitgenössischen Norm entsprechenden hohen Anteil an integrierten Lehrerwohnungen einherging. Dagegen wurde sowohl für den in der südöstlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets gelegenen

7 Für das südöstlich gelegene Kapitel Wetzikon sowie für das Kapitel Freiamt fehlen leider die Angaben.

Bezirk Uster als auch für die in der nordwestlichen Hälfte gelegenen Bezirke Andelfingen und Winterthur die Qualität der Schullokale als schlecht beurteilt, zumal dort auch kaum eingebaute Lehrerwohnungen vorhanden waren.
Die diffusen Grenzen der curricularen Räume verliefen indes nicht immer entlang der Kapitel- oder Bezirksgrenzen. Im Bezirk Horgen etwa ist ein Binnenunterschied festzustellen zwischen den Seegemeinden und den im hügeligen Hinterland gelegenen Schulorten, die bezüglich ihrer Curricula zuweilen eher Ähnlichkeiten mit den im benachbarten Bezirk Knonau gelegenen Orten aufwiesen.
Die nach 1831/32 obligatorische Einteilung der Schulkinder in sechs Jahrgangsklassen etwa wurde überhaupt nur vereinzelt umgesetzt. Die Beispiele einer gemäss den gesetzlichen Bestimmungen eingerichteten Klasseneinteilung finden sich wiederum vor allem entlang der Ufer des Zürichsees, in den Städten Zürich und Winterthur sowie vereinzelt auch im in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets gelegenen Bezirk Regensberg. Der Bezirk Regensberg wies 1834 zudem sehr wenige Absenzen bei einem zeitlich sehr weit reichenden Unterrichtsangebot auf, scheint sich also gegenüber dem 18. Jahrhundert näher an zeitgenössischen Reformdiskursen positioniert zu haben. Insofern unterschied er sich deutlich vom benachbarten Bezirk Bülach, der die Unterrichtszeit sehr tief hielt und trotzdem sehr viele Absenzen meldete.
Abschliessend erscheint also eine Zweiteilung des untersuchten Gebiets in einen nordwestlichen sowie einen südöstlichen curricularen Raum mit ihren jeweiligen Kernbereichen Unterland und Oberland in vieler Hinsicht plausibel, kann aber keineswegs regelhaften Charakter beanspruchen. Vielmehr muss sie für etliche der untersuchten Teilbereiche relativiert werden: Kleinere Gebiete, insbesondere die Schulorte um den Zürichsee sowie um die Stadt Zürich herum, aber auch Teile des nördlich gelegenen Steiner Kapitels oszillierten je nach untersuchtem Teilbereich der Curricula zwischen Zugehörigkeit zum südöstlichen respektive nordwestlichen curricularen Raum und abweichender eigenständiger Raumkonstitution.

4.3.2 Curriculare Räume durch strukturelle Nähe: Städte, Markt- und Kirchorte

Während die im vorangehenden Kapitel beschriebenen curricularen Räume stets auf einen an den Rändern zwar durchaus diffusen, aber im Kern doch zusammenhängenden Raumtyp verwiesen, in dem die den Raum konstituierenden Orte in unmittelbarer geografischer Nähe lagen, soll der Blick nun geweitet und auf Räume gerichtet werden, die durch Orte konstituiert wurden, welche keine geografische, sondern eine strukturelle Nähe zueinander aufwiesen. So

etwa die Städte und Marktorte, die – ähnlich den bei Löw beschriebenen *global cities* – einen eigenen Raum konstituierten. So wurden besonders hohe Schreiberquoten beinahe ausschliesslich in den Städten und Marktorten und teilweise um sie festgestellt, auch wenn umgekehrt nicht alle Städte oder Marktorte hohe Schreiberquoten aufwiesen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, lagen 1771/72 alle 25 Schulen mit herausragend hohen Schreiberquoten in der Nähe einer Stadt oder eines Marktes. Auch die Quote der Curricula mit Rechenunterricht war 1771/72 für die Städte und Marktorte deutlich erhöht. Während über den gesamten Raum hinweg 35% der Curricula Rechenunterricht integrierten, belief sich dieser Wert für Städte und Marktorte auf 50%. 1799 waren es für das gesamte Untersuchungsgebiet 40% und für die Städte und Marktorte 75%. Die beiden Landstädtchen Eglisau und Regensberg sowie die Gemeinde Rafz waren zudem die einzigen Schulorte, welche im nordwestlich gelegenen Unterland eine tägliche Sommerschule unterhielten, was die Orientierung ihrer Schulvorstellungen an spezifisch städtischen Bedürfnissen und nicht an der umliegenden landwirtschaftlich-gewerblich geprägten Region nahelegt. In diesem curricularen Raum der Städte und Märkte nahmen wiederum die beiden grössten Städte, Zürich und Winterthur, eine besondere Stellung ein. Sie verfügten über die elaboriertesten Angebote im Fremdsprachenunterricht, wobei dies insbesondere für den Lateinunterricht, bis zum Ende des 18. Jahrhunderts weitgehend auch für den Französischunterricht galt. Dieser findet sich erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts etwas verbreiteter an Privat-, später auch an Sekundarschulen. Ein deutlicher Unterschied zwischen Zürich, Winterthur und den übrigen Schulorten wurde aber auch beim Realienunterricht festgestellt. Kein Schulort verfügte über ähnlich stark ausgebaute und differenzierte Angebote wie diese beiden Städte an ihren weiterführenden Schulen. Zürich und Winterthur dürften sich damit an Schulen, wie sie in anderen deutschsprachigen grösseren Städten existierten, orientiert haben.

Doch nicht nur Städte und Marktorte, sondern auch die Kirchorte, also die Hauptorte der Kirchgemeinden, konstituierten zumindest ansatzweise einen eigenen curricularen Raum, indem ihre Curricula in gewissen Belangen untereinander mehr Ähnlichkeit aufwiesen als mit ihren jeweiligen Nachbarorten. So befanden sich viele Curricula, in deren Rahmen das Lesen von Handschriften eingeübt wurde, an Kirchorten. Auch waren die Hauptorte der Kirchgemeinden viel besser mit Schullokalen dotiert, als dies für die Schulen in den Aussengemeinden nachgewiesen werden konnte. Die strukturelle Gemeinsamkeit dieser Orte bestand darin, dass dort in der Regel für schulische Belange mehr Mittel zur Verfügung standen als in den ärmeren Aussengemeinden, oft durch materielle Zuschüsse aus dem Kirchengut. Die frühen Schulen waren oftmals am Kirchort entstanden und für die gesamte Kirchgemeinde eingerich-

tet und dotiert worden, sodass spätere Gründungen oft gänzlich durch die in der Tendenz ohnehin stärker von Armut betroffenen Schulgenossenschaften der Aussengemeinden selbst finanziert werden mussten. Da das Lesen von Handschriften eine lange Verweildauer in der Schule voraussetzte, wurde es in armen Schulgenossenschaften entsprechend selten gelernt. Dass teure Schulhausbauten dort ohne erhebliche Unterstützung kaum gelingen konnten, versteht sich von selbst.

Curriculare Räume, wie sie in dieser Studie beschrieben werden, sind daher keineswegs komplett homogene und hermetisch abgeschlossene Gebilde, sondern vielmehr vielschichtige und durchaus auch gleichzeitige Anordnungen einmal geografisch benachbarter und einmal strukturell ähnlicher Orte. Insbesondere Letztere sind eher als Netzwerk strukturell verwandter Orte zu denken, welche untereinander mehr Ähnlichkeiten aufwiesen als mit ihren unmittelbaren Nachbarorten. Ein Schulort konnte allerdings gleichzeitig auch mehreren Räumen angehören, die nicht einfach nur geografische Gebiete im Sinne eines Territoriums, sondern immer auch Ergebnisse unterschiedlicher heuristisch-analytischer Zugriffe auf die Quellen sind. Aus den jeweils betrachteten Teilbereichen der Curricula und den berücksichtigten Kontexten wie etwa Kirchenkapitel oder Stadt- und Marktort konnten daher gleichzeitig mehrere, auch unterschiedliche Verteilungen der curricularen Praktiken resultieren.

Hinsichtlich der Frage nach Nähe und Distanz zu zeitgenössischen Normen kann der Kern des curricularen Raumes in der südöstlichen Hälfte des untersuchten Gebiets in der Tendenz als sehr nahe am Reformdiskurs der Pfarrer liegend beschrieben werden, während der Kern des nordwestlichen curricularen Raumes eher eine Tendenz aufwies, an tradiertem Wissen festzuhalten. Da Anstösse zur Einführung einer Neuerung nicht in jedem Fall vom Fachdiskurs oder von neuen Gesetzen ausgingen, können Innovation und die Nähe zur fachlich-diskursiven Norm oder zur obrigkeitlichen Normsetzung nicht gleichgesetzt werden. Dies zeigten etwa die Beispiele des Rechenunterrichts oder des Unterrichts im Lesen von Handschriften, indem dort Pfarrer und Obrigkeit den Neuerungen eher kritisch gegenüberstanden und somit selbst beharrende und nicht erneuernde Positionen bezogen. Ebenso wenig kann das Festhalten an tradierten Formen der Curricula mit einem mangelnden Engagement für schulische Anliegen gleichgesetzt werden. Für Marthalen etwa, in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets, ist ein grosses Engagement für die Schule belegt. So wurden 1799 allen Schulkindern Namenbüchlein und Tafelzettel bezahlt, während andernorts in der Regel nur die Kinder armer Eltern Unterstützung erhielten. Zudem wurden den geschicktesten Schülerinnen und Schülern jedes zweite Jahr am Frühjahrsexamen Bücher als

Prämien geschenkt. All das wurde über das Schulgut finanziert. Das Engagement folgte allerdings nicht dem zeitgenössischen Reformdiskurs der Pfarrer, sondern diente lokalen Schulvorstellungen zu, die sich gewissen Neuerungen auch verschlossen. Als äusserst engagiert erschien stets der curriculare Raum um den Zürichsee und um die Stadt Zürich. Er war immer der Neuerung verpflichtet, die oftmals, aber, wie das Rechnen gezeigt hat, nicht immer mit dem fachlichen Reformdiskurs der Zeit überlappte. Vertraten die reformorientierten Pfarrer wie im Fall des Rechenunterrichts jedoch eine konservative Position, folgte dieser curriculare Raum nicht den Pfarrern, sondern der Logik der Neuerung und damit eines weiteren Ausbaus seiner Curricula. Trotz der auch für curriculare Belange plausiblen grundsätzlichen Zweiteilung des untersuchten Raumes in einen nordwestlichen und einen südöstlichen curricularen Raum mit den Kernen Unterland und Oberland kann die insbesondere durch Braun erfolgte Zuschreibung eines dynamischen Oberlandes, das einem beharrend-traditionellen Unterland gegenübergestanden habe, für den in dieser Studie untersuchten Gegenstand in dieser Allgemeingültigkeit nicht bestätigt werden. Zwar kamen etwa im Südosten bereits in den 1770er-Jahren neue, sogenannt kindgerecht didaktisierte, auf sittlich-moralische Erziehung zielende Lehrmittel zum Einsatz, wie sie von den Schulreformern gefordert worden waren, während im Nordwesten eher der althergebrachte Kanon der Lehrmittel Verwendung fand. Doch war umgekehrt der sich gerade etablierende Rechenunterricht in der nordwestlichen Hälfte des Untersuchungsgebiets bereits in den 1770er-Jahren und auch 1799 deutlich häufiger Teil der Curricula, als dies in der südöstlichen Hälfte der Fall war. Die in dieser Studie herausgearbeiteten curricularen Räume fussen also gerade nicht auf modernisierungstheoretischen Kategorien der Dynamik und Statik, sondern auf wiederholt ähnlichen Verteilungen curricularer Praktiken, die in ihrer Nähe und Distanz zum zeitgenössischen Fachdiskurs sowie zu den gültigen gesetzlichen Normen beschrieben wurden.

Angesichts der mit den curricularen Räumen beschriebenen Regelmässigkeiten der Verteilungen von Norm-Praxis-Diskrepanzen griffe zudem auch eine Deutung zu kurz, welche diese ausschliesslich im Schlüssel des Lokalismus (Neugebauer) läse. Die Regelmässigkeiten in den Verteilungen ähnlicher Schulvorstellungen und -praktiken waren nicht vor Ort nur zufällig gleich getroffenen Entscheidungen geschuldet – die wohl mehr chaotische als regelmässige Anordnungen jeweils ähnlicher curricularer Praktiken hervorgebracht hätten –, sondern müssen als Ausdruck ähnlichen, in den jeweiligen curricularen Räumen vorherrschenden Schulwissens gelesen werden. Die Ausprägungen der Curricula waren zwar immer Ergebnisse lokaler Aushandlungsprozesse. Die vor Ort geleistete soziale Konstruktion des virulenten Schulwissens war

allerdings stets durch ein vielschichtiges, zuweilen irrationales, disparates und analytisch nicht auflösbares Geflecht von Voraussetzungen bedingt. Dieses umfasste harte, ehemals strukturell genannte Elemente, wie etwa die Erwerbsstrukturen, finanzielle und personelle Ressourcen genauso wie auch Deutungen und Traditionen, die im Sinne gedeuteter Geschichte ebenso strukturierende Wirkung entfalteten. Beispiele für Letztere wären etwa die beschriebenen Deutungen von Geschlechterrollen, die lange Tradition der Ganzjahresschule im Steiner Kapitel oder tradierte, weiterhin fest etablierte Schulpraktiken wie etwa die Buchstabiermethode, welche die Aufnahme der neu propagierten Lautiermethode in die Curricula verhinderte. Hinzu traten schliesslich weitere, eher auf einer synchronen Ebene angesiedelte Elemente, wie etwa ein soziales Distinktionsbedürfnis vor Ort, wie es sich beim Schreibunterricht nachweisen liess, oder der Wettbewerb und Vergleich mit benachbarten Schulorten, wie er am Beispiel der Schullokale belegt werden konnte. Anders gewendet zeigen curriculare Räume auf, dass ein für das gesamte Untersuchungsgebiet erhobener normativer Anspruch, sei er fachdiskursiver oder legislativer Art, vor Ort eigenen Vorstellungen oder Wissen begegnete und sich auf vielfältige Weise mit diesen vermengte, um so unterschiedliche Ausprägungen der lokalen Unterrichtspraktiken hervorzubringen. Um dies zu plausibilisieren, hat diese Untersuchung die curricularen Praktiken vor Ort in ihrer Nähe und Distanz sowohl zum Reformdiskurs der Zeit als auch zur obrigkeitlichen, später staatlichen Normsetzung beschrieben, ihre Verteilung über das Untersuchungsgebiet dargestellt, diskutiert und die Regelmässigkeiten dieser Verteilungen schliesslich als curriculare Räume gedeutet. Mit diesem Vorgehen wurden die curricularen Räume in ihren Konturen nicht vorausgesetzt, sondern belegt, aus den Quellen herausgearbeitet und schliesslich in ihren Überlappungen mit anderen raumkonstituierenden Elementen beleuchtet. Es ist diese anfängliche Deutungsoffenheit – ins Negative gewendet vielleicht auch anfängliche Ungenauigkeit oder Unbestimmtheit der zu untersuchenden Zusammenhänge –, die es erlaubte, über die Grenzen der Teildisziplinen hinweg vielschichtige gesellschaftliche Verflechtungen zu diskutieren, etwa sozioökonomische Gegebenheiten auf einer synchronen Ebene genauso in Betracht zu ziehen wie auch diskursive Bedingungen, historisch Gewachsenes und Traditionen auf einer diachronen Betrachtungsebene. In diesem Sinn ist Schulgeschichte immer auch Teil einer Geschichte der Gesellschaft.

5 Quellen- und Literatur

5. 1 Archivalische Quellen

Staatsarchiv des Kantons Zürich (StAZH)

E I 17.2: Städtische Schulen, Lateinschulen (1675–1791).
E I 18.1: Städtische Schulen, Deutsche Schulen, Hausschulen in der Stadt Zürich (1549–1802).
E I 18.2: Städtische Schulen, Deutsche Schulen (1646–1798).
E I 19.a: Kunstschule, Realschule (Schulreform) (1765–1793).
E I 19.b: Realschule (1770–1800).
E I 21.1: Landschulwesen allgemein (1625–1798).
E I 21.2–21.9: Antworten auf die Schulumfrage von 1771.
E II 163: Visitationsakten (1771), enthalten weitere Antworten auf die Schulumfrage 1771.
E II 164: Visitationsakten (1771/72), enthalten weitere Antworten auf die Schulumfrage 1771, vor allem aus dem Kapitel Elgg.
E II 491: Acta betrefende die neüe Einrichtung und Verbesserung in den Collegiis und Schulen, Tom. I (1765–1777).
E II 492: Acta betrefende die neüe Einrichtung und Verbesserung in den Collegiis und Schulen, Tom. II (1779–1787).
K I 56g: Protokolle des Erziehungsrates 1800, Einträge von Mai bis Oktober.
K II 93: Zustandsbericht Schulwesen Helvetik.
M 24.1: Rechenschaftsberichte des Erziehungsrates 1835 bis 1836.
U 4.1: Unterricht, Organisation:
Einladung des Erziehungsrats an die Herren Schul-Inspektoren und Adjunkten zur Teilnahme an der vierten Konferenz des Erziehungs-Rates betr. das Schulwesen, 11. Herbstm. 1804.
Kreisschreiben des Erziehungs-Raths an die Hrn. Schul-Inspectoren, Adjuncten und Pfarrer, dat. den 17. April 1804.
Erziehungsrätlicher Bericht über den Stand des Landschulwesens 1820. Zürich den 23. May 1820.
U 30.1: Volksschule, Allgemeines, Berichterstattung Primarschule.
U 30a 1: Jahresberichte der Bezirksschulpflegen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1831/32–1835.

U 30a 2: Jahresberichte der Bezirksschulpflegen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1836–1838.
U 30a 3: Jahresberichte der Bezirksschulpflegen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1839–1841:
Tabellarische Uebersicht zur Berichterstattung über die allgemeinen Volksschulen des Kantons Zürich, Schuljahr von Ostern 1840 bis Ostern 1841.
U 40b 1: Jahresberichte Lehrerkonvent Winterthur:
Jahresbericht über den Gang des Unterrichts und den Zustand der verschiedenen Schulanstalten zu Winterthur von Ende Mais 1834 bis Ostern 1835, Juli 1835.
U 41e 1: Primarschulen im Bezirk Zürich. Stadt Zürich. Jahresberichte, Unterricht, Lehrerschaft 1829–1875:
Jahresbericht des Schulrates über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen August 1833 bis Ostern 1834, Mai 1834.
Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Knaben-Stadtschulen während des Schuljahres von Ostern 1834 bis Ostern 1835.
Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchenschulen vom August bis December 1833.
Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Mädchen-Stadtschulen vom December 1833 bis dahin 1834, erstellt vom Stadtschulrat.
U 47 1: Sekundarschulen im Bezirk Hinwil:
Erster Bericht über die Sekundarschule des 21. Kreises (Wald), April 1835.
U 51.1: Sekundarschulen im Bezirk Regensberg (Dielsdorf):
Bericht über die Sekundarschule Regensdorf, Mai 1835.
Bericht über die Sekundarschule Regensdorf, Mai 1836.
Bericht über die Sekundarschule Schöfflisdorf, Mai 1835.
Bericht über die Sekundarschule Schöfflisdorf, Juni 1835.
U 52.1: Sekundarschulen im Bezirk Uster:
Jahresbericht über die Sekundarschule in Kirchuster, Mai 1835.
U 54.1: Sekundarschulen im Bezirk Zürich:
Dreijahresbericht über die Sekundarschule in Oberengstringen (1835–1838).
U 55a 1: Privatschulen und -institute und Privatunterricht, verschiedene Bezirke:
Jahresbericht des Freudweilerschen Instituts in Regensberg, Mai 1834.
Jahresbericht des Wettsteinschen Privatinstituts in Wald, August 1834.
U 55b 1: Privatschulen und -institute im Bezirk Zürich, Landtöchterinstitut:
Schulpflegebericht über das Landtöchterinstitut, Mai 1829.
U 55c 1: Das Landknabeninstitut in Zürich (1791–1891).
Schulpflegebericht über das Landknabeninstitut, Mai 1829.
U 83.1: Mittelschulen, Kantonsschule (Gymnasium und Industrieschule):
Stundenplan für die Cantonsschule.
U 85: Mittelschulen, Gymnasium ab 1833, Stundenpläne:
Stundenplan des untern Gymnasiums.
U 88: Mittelschulen, Industrieschule, Jahresberichte:

Bericht des Lehrer-Convents der Unteren Industrieschule über die Leistungen dieser Anstalt in dem Schuljahr v. Ostern 1834/35.

UU 4.1: Protokoll der 2. Sektion des Erziehungsrates (1831–1850):
Protokoll der 2. Sektion des Erziehungsrates vom 19. Februar 1832.

Aus der Druckschriftensammlung des Staatsarchivs des Kantons Zürich[1]

III Eb 9a 1: Lehrmittel nach 1832.
III Eb 20: Sekundarschulen.
III Eb 1: Fragebogen Stapferenquête und Examensregulativ.

Schweizerisches Bundesarchiv in Bern (BAR)

B0 1421: Antworten auf die Stapfer-Enquête der Distrikte Grüningen, Horgen, Meilen, Uster und Wald.

B0 1470: Antworten auf die Stapfer-Enquête der Distrikte Andelfingen, Benken, Elgg, Fehraltorf und Winterthur.

B0 1471: Antworten auf die Stapfer-Enquête der Distrikte Bassersdorf, Bülach, Mettmenstetten, Regensdorf und Zürich.

Stadtarchiv Winterthur (StAW)

AL 167: Ratsakten, Erziehungs- und Kulturwesen, Stadt- und Bürgerschulen:
Neüe Schulordnung vor Rath ratificirt den 20.ten Januarii 1975.

II B 30 k 6: Organisation des Schulwesens Winterthur:
Bericht des Schulrathes von Winterthur an die Gemeinde, über das Schuljahr von 1834 auf 1835, Winterthur 1835.
Beschlüsse des hiesigen Schulrathes über die drey Gutachten des Lehrer-Convents betreffend die neue Organisation der drey verschiedenen öffentlichen Lehranstalten, Winterthur 1833.
Jahresbericht nach der Eingabe der Lehrer über den Gang des Unterrichts vom 21. Mai 1834 bis Ostern 1835, Juli 1835.
Jahresbericht über den Gang des Unterrichts und den Zustand der Schulen in Winterthur, vom 11. Mai 1835 bis 16 Aprill 1836, Juni 1836.

1 Hier aufgeführt sind nur Archiveinheiten (Faszikel), Einzelschriften aus dem Bestand der Druckschriftensammlung des Staatsarchivs des Kantons Zürich finden sich unten im Verzeichnis der gedruckten und edierten Quellen.

5.2 Gedruckte und edierte Quellen

Adress und Regierungs Calender des Cantons Zürich auf das Jahr 1799, Zürich 1799, StAZH, III AAF 1 51–52 LS.
Anleitung für die Landschulmeister, Zürich 1771.
Antworten auf die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771, ediert auf CD-ROM, in: Daniel Tröhler, Andrea Schwab (Hg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72 (Quellen und Dokumente zur Alltagsgeschichte der Erziehung, Bd. 1), 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006.
Bredow, Gottfried Gabriel: Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte besonders für Bürger- und Landschulen, 20., verbesserte Auflage, Reutlingen 1832.
Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Haus- und Deutsche Schulen der Stadt Zürich. Aus Hoch-Obrigkeitlichem Befehl zum Druck befördert, [o. O.] 1781.
Erneuerte Schul- und Lehrordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Aus Hoch-Obrigkeitlichem Befehl zum Druck befördert, [Zürich] 1778.
Erneuerte und vermehrte Predicanten-Ordnung für die Diener der Kirchen, in der Stadt und auf der Landschaft Zürich: samt beygefügter Stillstands-, Censur- und Druker-Ordnung, 1758, in: Sammlung der Bürgerlichen und Policey-Geseze und Ordnungen, Lobl. Stadt und Landschaft Zürich, Bd. 3, Zürich 1757, S. 1–96.
Ernst, Ulrich: Die Kunstschule in Zürich, die erste zürcherische Industrieschule 1773–1833 (Beilage zum Programm der Kantonsschule in Zürich 1900), Zürich [1900], StAZH, III Ed1.
Gesetz betreffend die Schulverhältnisse der Stadt Zürich, in: Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich, Bd. 2, Zürich 1832, S. 21–25.
Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich, in: Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich, Bd. 2, Zürich 1832, S. 313–368.
Gesetze und Ordnungen des gesammten Schulwesens, gegeben von dem Grossen Rathe des Kantons Zürich im Jahr 1803, [Zürich] 1803.
Hottinger, Johann Jacob: Bericht über den Zustand des Landschulwesens im Canton Zürich, nebst Vorschlägen zu dessen Verbesserung, Zürich 1830.
Jahresbericht über die Leistungen der Zürcherischen Cantonsschule im Schuljahr 1833 bis 1834, StAZH, III Ee 2.
Neuer Calender. Nach dem Eydgenössisch und Zürcherischen Meridiano gerichtet. Durch Johannes Müller, Zürich bey Orell, Gessner, Füesslin und Compagnie 1771, StAZH, III AAF 1 26–27 LS.
Regierungs-Etat des Eidgenössischen Standes Zürich für das Jahr 1832, StAZH, III AAF 1 79 LS.

Satzungen den Land-Schulen, von den obersten Schul-Herren der Stadt Zürich fürgeschrieben, Zürich 1744.
Scherr, Ignaz Thomas: Ansichten über den Zustand des Volksschulwesens im Kanton Zürich, Zürich 1831.
Scherr, Ignaz Thomas: Entwurf eines Gesetzesvorschlages zur Organisation des Volksschulwesens im Kanton Zürich. Allen Kennern, Beförderern und Freunden der Volksbildung zur Vorberathung mitgetheilt, Zürich 1832.
Scherr, Ignaz Thomas: Handbuch für den Lehrer, enthaltend die Begründung und genaue Darstellung einer zweckmässigen Verfahrungsart beim Unterrichte im Reden, Schreiben und Lesen, mit Hinweisung auf den Stoff der Lesebücher für den Schüler, nebst eingehenden sprachlehrlichen Erklärungen und Nachträgen, Zürich 1831.
Scherr, Ignaz Thomas: Erstes Lesebuch für Elementarschüler; enthaltend: Stoff zur Uebung im tonrichtigen und wohllautenden Lesen; Aufgaben zu Sprach- und Verstandesübungen; Beispiele zur Anregung und Entwickelung der Gemüthsanlagen, Zürich 1833.
Scherr, Ignaz Thomas: Gebrauchsanleitung zum ersten Lesebuch für Elementarschüler, Zürich 1833.
Scherr, Ignaz Thomas: Genaue Anleitung zum Elementar-Unterricht im Reden, Schreiben und Lesen; nach der Elementar-Sprachbildungslehre bearbeitet, Zürich 1833.
Schweizerischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen, Zehnte, verbesserte Ausgabe, Zürich 1834.
Tabellarische Übersicht über die allgemeinen Volksschulen auf dem Lande. Schuljahr von Ostern 1837 bis Ostern 1838, in: Der pädagogische Beobachter für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher 4 (1838), Herbst, Nr. 36.
Verordnung des Erziehungsrathes über Ordnung und Zucht in den Volksschulen des Kantons Zürich, vom 5. Wintermonat 1836.
Waser, Felix: Schul- und Haus-Büchlein. Enthaltend: I. Gebete. II. Geistliche Lieder. III. Psalmen. IV. Lehrreiche Sprüche der Heiligen Schrift, samt einem Anhang von Festliedern. Der lieben Jugend in den Schulen der Stadt, und Gemeind Bischoffzell zu Gutem, Neunte Auflage, Bischofzell 1789 [1769].

5.3 Literatur

Andermann, Ulrich, Kurt Andermann (Hg.): Regionale Aspekte des frühen Schulwesens (Kraichtaler Kolloquien 2), Tübingen 2000.
Berger, Peter L., Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 21. Auflage, Frankfurt am Main 2007.
Berner, Esther: Zwischen Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert, Köln 2010.

Bloch, Alexandra: Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laizität des Unterrichts im Kanton Zürich zwischen 1770 und 1900, in: Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter, Charles Magnin (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert, Bern etc. 1999, S. 123–153.

Bloch Pfister, Alexandra: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770–1914, Zürich 2007.

Brändli, Sebastian: Ein Handel hinter dem Albis. Patriotische Parallelbewegungen zu Memorial und Stäfner Handel im Knonauer Amt, in: Christoph Mörgeli (Hg.): Memorial und Stäfner Handel 1794/95, Stäfa 1995, S. 225–240.

Brändli, Sebastian: Wirtschaftlicher und politischer Umbruch im ausgehenden Ancien Régime, in: Christoph Mörgeli (Hg.): Memorial und Stäfner Handel 1794/95, Stäfa 1995, S. 55–70.

Braudel, Fernand: Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipps II., 3 Bände, 2. Auflage, Frankfurt am Main 1992 (französische Originalfassung: La Mediterranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II, Paris 1966).

Braun, Rudolf: Industrialisierung und Volksleben. Veränderungen der Lebensformen unter Einwirkung der verlagsindustriellen Heimarbeit in einem ländlichen Industriegebiet (Zürcher Oberland) vor 1800, Winterthur 1960.

Bruning, Jens: Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis. Schulwandel in Stadt und Land in den preussischen Westprovinzen Minden und Ravensberg 1648–1816 (Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte 15), Berlin 1998.

Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Bern 2006.

Burke, Peter: Translating Knowledge, Translating Culture, in: Michael North (Hg.): Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuzeitforschung, Köln 2009, S. 69–77.

Burke, Peter: Was ist Kulturgeschichte?, Frankfurt am Main 2005 [englische Originalfassung: What Is Cultural History?, Cambridge 2004].

Caruso, Marcelo: Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870, Frankfurt am Main 2010.

Criblez, Lucien, Carlo Jenzer: Aber warum sprechen wir von der Vergangenheit und der Gegenwart? Die Realität ist ein unteilbares Ganzes. Zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte in der Schweiz, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 17 (1995), S. 210–238.

Daniel, Ute: Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter, 4. Auflage, Frankfurt am Main 2004.

Dejung, Emanuel, Willy Wuhrmann (Hg.): Zürcher Pfarrerbuch 1519–1952, Zürich 1953.

De Vincenti-Schwab, Andrea: «Betet, arbeitet, sparet, und sezet im übrigen eure Hoffnung und euer Vertrauen auf Gott». Erziehungskonzepte für das Landvolk

in der Zürcher Schulumfrage von 1771 vor dem Hintergrund der Hungerkrise, in: André Holenstein et al. (Hg.): Reichtum und Armut in den schweizerischen Republiken des 18. Jahrhunderts. Akten des Kolloquiums vom 23.–25. November 2006 in Lausanne (Travaux sur la Suisse des Lumières XII), Genève 2010, S. 253–262.

De Vincenti, Andrea: Lesen und Schreiben an den Zürcher Landschulen der 1770er Jahre. Schulische Praktiken als Amalgame von diskursiver Norm, obrigkeitlicher Normsetzung und vor Ort konstruierten Schulvorstellungen, in: Sabine Reh, Denise Wilde (Hg.): Schreiben- und Lesenlernen in der Schule der Moderne: Praktiken – Medien – Materialitäten, Bad Heilbrunn 2015 (in Vorbereitung).

De Vincenti, Andrea, Norbert Grube: Schulaufsicht zwischen pastoraler Inspektion und behördlicher Administration: Strukturen, Planungen und Praktiken 1771–1840, in: Michael Geiss, Andrea De Vincenti (Hg.): Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart (Educational Governance 20), Wiesbaden 2012, S. 19–38.

De Vincenti, Andrea, Norbert Grube: The Masters of Republicanism? Teachers and Schools in Rural and Urban Zurich in the 18th and the Long 19th Centuries, in: Daniel Tröhler, Tom Popkewitz, David Labaree (Hg.): Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions, New York, London 2011, S. 282–302.

De Vincenti, Andrea, Norbert Grube, Moritz Rosenmund: Öffentliche Schulaufsicht zwischen pastoraler Verantwortung, Laienmitwirkung und rationalisierter Expertise, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 17 (2011), S. 110–125.

Dillmann, Edwin: Schule und Volkskultur im 18. und 19. Jahrhundert. Erkundungen zum Modernisierungsprozess im saarländisch-trierischen Raum, Köln 1995.

Dinges, Martin: «Historische Anthropologie» und «Gesellschaftsgeschichte». Mit dem Lebensstilkonzept zu einer «Alltagskulturgeschichte» der frühen Neuzeit, in: Zeitschrift für Historische Forschung 24/2 (1997), S. 179–214.

Dipper, Christof, Lutz Raphael (Hg.): «Raum» in der Europäischen Geschichte. Einleitung, in: Journal of Modern European History 9 (2011), Heft 1: Space, Borders, Maps, S. 27–41.

Döring, Jörg, Tristan Thielmann (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld 2008.

Dülmen, Richard van: Historische Anthropologie in der deutschen Geschichtswissenschaft, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 42 (1991), S. 692–709.

Ehrenpreis, Stefan: Das frühneuzeitliche Elementarschulwesen: Forschungsergebnisse und neue Fragestellungen, in: Juliane Jacobi (Hg.): Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne. Das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext, Tübingen 2007, S. 147–167.

Ehrenpreis, Stefan: Das Schulwesen reformierter Minderheiten im Alten Reich 1570–1750: Rheinische und fränkische Beispiele, in: Heinz Schilling, Stefan Ehrenpreis (Hg.): Frühneuzeitliche Bildungsgeschichte der Reformierten in

konfessionsvergleichender Perspektive. Schulwesen, Lesekultur und Wissenschaft (Zeitschrift für Historische Forschung, Beiheft 38), Berlin 2007, S. 97–122.

Ehrenpreis, Stefan: Frühneuzeitliche Schulbücher als Medien der Säkularisierung? Zwei Fallbeispiele, in: Matthias Pohlig et al.: Säkularisierungen in der Frühen Neuzeit. Methodische Probleme und empirische Fallstudien (Zeitschrift für Historische Forschung, Beiheft 41), Berlin 2008, S. 236–276.

Eibach, Joachim: Der Staat vor Ort. Amtmänner und Bürger im 19. Jahrhundert am Beispiel Badens, Frankfurt am Main 1994.

Eigenmann, Ines: Brachland für die Bildung? Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik, in: Beat Gnädinger (Hg.): Abbruch – Umbruch – Aufbruch. Zur Helvetik im Thurgau (Thurgauer Beiträge zur Geschichte 136), Frauenfeld 1999, S. 113–128.

Erne, Emil: Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz, Zürich 1988.

Ernst, Ulrich: Aus dem Zürcherischen Schulleben im XVII. und XVIII. Jahrhundert, Zürich 1911.

Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hg.): Die zürcherischen Schulen seit der Regeneration. Festschrift zur Jahrhundertfeier, 3 Bände, Zürich 1933–1938.

Finnemore, Martha: National Interests in International Society, Ithaca, London 1996.

Flachenecker, Helmut, Rolf Kiessling: Städtelandschaften – Schullandschaften. Eine Einführung, in: Dies. (Hg.): Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben. Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit, München 2005, S. 1–14.

Foucault, Michel: In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–1976), 4. Auflage, Frankfurt am Main 2014.

Fries, Anna-Verena: Schulischer Religionsunterricht und Kirche. Ein Blick in die Geschichte der Volksschulgesetzgebung im Kanton Zürich, in: Ralph Kunz, Katharina Maag Merki, Thomas Schlag (Hg.): Schul- und Kirchenentwicklung. Organisationslogische Gemeinsamkeiten und Unterschiede in theoretischer und empirischer Perspektive, Wiesbaden (in Vorbereitung).

Fritzsche, Bruno, Max Lemmenmeier: Das Jahrhundert der Revolutionen, in: Geschichte des Kantons Zürich, Bd. 3: 19. und 20. Jahrhundert, Zürich 1994, S. 16–19.

Fuchs, Eckhardt, Sylvia Kesper-Biermann: Einleitung, in: Dies., Christian Ritzi (Hg.): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2011, S. 9–27.

Fuchs, Matthias: «Dies Buch ist mein Acker». Der Kanton Aargau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert, Aarau, Frankfurt am Main 2001.

Geiger, Paul, Richard Weiss: Atlas der schweizerischen Volkskunde, Teil I, 2. Halbband, Basel 1973.

Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, 3. Auflage, Frankfurt am Main, New York 1997.

Ginzburg, Carlo: Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500, Torino 1999 [1976].

Godenzi, Luca: Das erste staatliche Lehrerweiterbildungsinstitut im Kanton Zürich 1806–1808: Eine erfolgreiche Kurzgeschichte, in: Michael Göhlich, Caroline Hopf, Daniel Tröhler (Hg.): Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext (Organisation und Pädagogik 5), Wiesbaden 2008, S. 227–235.

Godenzi, Luca: Das Zürcher Privatschulwesen (1800–1820), in: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 2 (2012), S. 176–192.

Goodson, Ivor F.: Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung im angelsächsischen Raum, in: Ders., Stefan Hopmann, Kurt Riquarts (Hg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer (Bildung und Erziehung, Beiheft 7), Köln, Weimar, Wien 1999, S. 29–46.

Goodson, Ivor F.: The Changing Curriculum. Studies in Social Construction (Studies in the Postmodern Theory of Education 18), New York 1997.

Goodson, Ivor F., Stefan Hopmann, Kurt Riquarts (Hg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer (Bildung und Erziehung, Beiheft 7), Köln, Weimar, Wien 1999.

Graber, Rolf: Bürgerliche Öffentlichkeit und spätabsolutistischer Staat. Sozietätenbewegung und Konfliktkultur in Zürich 1746–1780, Zürich 1993.

Grob, Caspar: Das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht. Zur Feier des 50-jährigen Jubiläums der Anstalt, Zürich 1883.

Grube, Norbert: Das niedere und mittlere Schulwesen in den Propsteien Stormarn, Segeberg und Plön 1733 bis 1830. Realisierung von Sozialdisziplin? (Europäische Hochschulschriften, Reihe 3, Bd. 823), Frankfurt am Main etc. 1999.

Grube, Norbert, Andrea De Vincenti: Die Abstinenzbewegungen gegen das alkoholisierte Volk. Zirkulation wissenschaftlichen Wissens in Schule und Öffentlichkeit in der Schweiz um 1900, in: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 3 (2013), S. 209–225.

Gubler, Heinrich: Die Zürcherische Volksschule von 1831 bis 1845, in: Volksschule und Lehrerbildung 1832–1932. Festschrift zur Jahrhundertfeier, hg. vom Erziehungsrat des Kantons Zürich, Zürich 1933, S. 101–257.

Gundem, Bjørg B.: Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung in Skandinavien, in: Ivor F. Goodson, Stefan Hopmann, Kurt Riquarts (Hg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer (Bildung und Erziehung, Beiheft 7), Köln, Weimar, Wien 1999, S. 93–107.

Hard, Gerhard: Der Spatial Turn, von der Geographie her beobachtet, in: Jörg Döring, Tristan Thielmann (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld 2008, S. 263–315.

Hartmann, Max: Die Volksschule im Kanton Zürich zur Zeit der Mediation, Zürich 1917.

Heit, Alfred et al. (Hg.): Zwischen Gallia und Germania, Frankreich und Deutschland. Konstanz und Wandel raumbestimmender Kräfte. Vorträge auf dem 36. Deutschen Historikertag, Trier, 8.–12. Oktober 1986 (Trierer Historische Forschungen 12), Trier 1987.

Helfenberger, Marianne: Das Schulhaus als geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930, Bern 2013.

Hellekamps, Stephanie, Jean-Luc Le Cam, Anne Conrad (Hg.): Schulbücher und Lektüren in der vormodernen Unterrichtspraxis (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 17), Wiesbaden 2012.

Hinrichs, Ernst: Regionalgeschichte, in: Carl-Hans Hauptmeyer (Hg.): Landesgeschichte heute, Göttingen 1987, S. 16–34.

Hoffmann-Ocon, Andreas: Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2009.

Holenstein, André: «Gute Policey» und lokale Gesellschaft im Staat des Ancien Régime. Das Fallbeispiel der Markgrafschaft Baden(-Durlach), Tübingen 2003.

Hopmann, Stefan: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln, Kiel 1988.

Horlacher, Rebekka: Bildung (UTB Profile), Bern 2011.

Horlacher, Rebekka, Andrea De Vincenti: From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism. A History of Curriculum in Switzerland, in: William F. Pinar (Hg.): International Handbook of Curriculum Research, 2. Auflage, New York, London 2013, S. 476–492.

Hunziker, Otto: Aus der Reform der zürcherischen Landschulen 1770–1778 (Separatdruck aus dem Zürcher Taschenbuch), Zürich 1894.

Hunziker, Otto: Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensdaten der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart, Zürich 1881.

Im Hof, Ulrich: Das gesellige Jahrhundert. Gesellschaft und Gesellschaften im Zeitalter der Aufklärung, München 1982.

Irniger, Margrit: Landwirtschaft in der frühen Neuzeit, in: Geschichte des Kantons Zürich, Bd. 2: Frühe Neuzeit – 16. bis 18. Jahrhundert, Zürich 1996, S. 66–125.

Irsigler, Franz: Raumkonzepte in der historischen Forschung, in: Alfred Heit (Hg.): Zwischen Gallia und Germania, Frankreich und Deutschland. Konstanz und Wandel raumbestimmender Kräfte. Vorträge auf dem 36. Deutschen Historikertag, Trier, 8.–12. Oktober 1986, Trier 1987, S. 11–38.

Irsigler, Franz: Vergleichende Landesgeschichte, in: Carl-Hans Hauptmeyer et al.: Landesgeschichte heute, Göttingen 1987, S. 35–54.

Iseli, Andrea: Gute Policey. Öffentliche Ordnung in der Frühen Neuzeit, Stuttgart 2009.

Jackson, Philip Wesley: Conceptions of curriculum and curriculum specialists, in: Ders. (Hg.): Handbook of Research on Curriculum, New York 1992, S. 3–40.

Jackson, Philip Wesley: Life in Classroom, New York 1990 [1968].

Jakob, Reinhard: Spätmittelalterliche Schullandschaften in Franken und in Bayern 1250–1520. Ein Vergleich anhand ausgewählter Perspektiven und Beispiele, in: Helmut Flachenecker, Rolf Kiessling (Hg.): Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben. Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit (Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte, Beiheft 26), München 2005, S. 1517–182.

Jakob, Reinhard: Schule in Franken und in der Kuroberpfalz 1250–1520. Verbreitung – Organisation – Gesellschaftliche Bedeutung, Wiesbaden 1994.

Jenzer, Carlo: Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung, Bern 1991.

Kaschuba, Wolfgang: Vorbemerkung [zur Ausgabe «Wissensgeschichte als Gesellschaftsgeschichte»], in: Geschichte und Gesellschaft 34 (2008), Heft 4, S. 419–424.

Kellerhals, Katharina: Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835–1897, Bern 2010.

Kesper-Biermann, Sylvia: Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert, in: Esther Möller, Johannes Wischmeyer (Hg.): Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen 2013, S. 21–41.

Kesper-Biermann, Sylvia: Staat und Schule in Kurhessen 1813–1866 (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 144), Göttingen 2001.

Kiessling, Rolf: Ansatzpunkte und Entwicklungstendenzen in den spätmittelalterlichen Schullandschaften Schwabens, in: Helmut Flachenecker, Rolf Kiessling (Hg.): Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben. Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit (Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte, Beiheft 26), München 2005, S. 247–279.

Kintzinger, Martin: Stadt und Schule im Hoch- und Spätmittelalterlichen Reich. Genese und Perspektiven der mediävistischen Stadtschulforschung, in: Helmut Flachenecker, Rolf Kiessling (Hg.): Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben. Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit (Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte, Beiheft 26), München 2005, S. 15–42.

Kläui, Paul, Eduard Imhof: Atlas zur Geschichte des Kantons Zürich, Zürich 1951.

Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798–1803), Zürich 1907.

Koselleck, Reinhart: Zeitschichten. Studien zur Historik, Frankfurt am Main 2000.

Kreis, Georg: Vorgeschichten zur Gegenwart. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 1, Basel 2003.

Künzli, Rudolf: Curriculum und Lehrmittel, in: Sabine Andresen et al. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel 2009, S. 134–148.

Künzli, Rudolf: Das Schulfach als Denk- und Handlungsrahmen, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis. Education et recherche 3/1 (1981), S. 25–31.

Künzli, Rudolf et al.: Der Lehrplan – Programm der Schule, Weinheim, Basel 2013.
Läpple, Dieter: Gesellschaftszentriertes Raumkonzept. Zur Überwindung von physikalisch-mathematischen Raumauffassungen in der Gesellschaftsanalyse, in: Martin Wentz (Hg.): Stadt-Räume (Die Zukunft des Städtischen. Frankfurter Beiträge 2), Frankfurt am Main 1991, S. 35–46.
Landwehr, Achim: Die Erschaffung Venedigs. Raum, Bevölkerung, Mythos 1570–1750, Paderborn etc. 2007.
Landwehr, Achim: Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse, 2. Auflage, Tübingen 2004.
Landwehr, Achim: Policey im Alltag. Die Implementation frühneuzeitlicher Policeyordnungen in Leonberg, Frankfurt am Main 2000.
Landwehr, Achim: «Normdurchsetzung» in der Frühen Neuzeit? Kritik eines Begriffs, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 48 (2000), S. 146–162.
Lendenmann, Fritz: Die wirtschaftliche Entwicklung im Stadtstaat Zürich, in: Geschichte des Kantons Zürich, Bd. 2: Frühe Neuzeit – 16. bis 18. Jahrhundert, Zürich 1996, S. 126–171.
Lengwiler, Martin, Verena Rothenbühler, Cemile Ivedi (Hg.): Schule Macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich. 1832–2007, Zürich 2007.
Lipphardt, Veronika, Kiran Klaus Patel: Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität, in: Geschichte und Gesellschaft 34 (2008), S. 425–454.
Löw, Martina: Raumsoziologie, 7. Auflage, Frankfurt am Main 2012.
Lüdtke, Alf: Geschichte und Eigensinn, in: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte, Münster 1994, S. 139–154.
Lüdtke, Alf (Hg.): Einleitung: Herrschaft als soziale Praxis, in: Ders. (Hg.): Herrschaft als soziale Praxis. Historische und sozial-anthropologische Studien, Göttingen 1991.
Maas, Utz: Ländliche Schriftkultur in der Frühen Neuzeit, in: Andreas Gardt, Klaus J. Mattheier, Oskar Reichmann (Hg.): Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien, Tübingen 1995, S. 249–277.
Mannzmann, Anneliese: Geschichtsunterricht und politische Bildung unter gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive, in: Dies. (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer, Bd. 2: Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München 1983, S. 19–73.
Mannzmann, Anneliese (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer, 3 Bände, München 1983–1984.
Mantel, Alfred: Die zürcherische Volksschule vor dem Ustertag, in: Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hg.): Volksschule und Lehrerbildung 1832–1932. Festschrift zur Jahrhundertfeier, Zürich 1933, S. 39–99.
Meier, Thomas: Handwerk, Hauswerk, Heimarbeit. Nicht-agrarische Tätigkeiten und Erwerbsformen in einem traditionellen Ackerbaugebiet des 18. Jahrhunderts (Zürcher Unterland), Zürich 1986.

Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz, Tübingen 2002.

Meyer, John: Reflections on Education as Transcendence, in: Larry Cuban, Dorothy Shipps (Hg.): Reconstructing the Common Good in Education. Coping with Intractable American Dilemmas, Stanford CA 2000, S. 206–222.

Meyer, John W., John Boli, George M. Thomas: Ontologie und Rationalisierung im Zurechnungssystem der westlichen Kultur, in: John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen, hg. von Georg Krücken, Frankfurt am Main 2005, S. 17–46.

Meyer, John W., Elizabeth McEneaney: Vergleichende und historische Reflektionen über das Curriculum: die sich wandelnde Bedeutung von Wissenschaft, in: Ivor F. Goodson, Stefan Hopmann, Kurt Riquarts (Hg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer (Bildung und Erziehung, Beiheft 7), Köln, Weimar, Wien 1999, S. 177–190.

Meyer, John W., Francisco O. Ramirez: Die globale Institutionalisierung der Bildung, in: John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen, hg. von Georg Krücken, Frankfurt am Main 2005, S. 212–234.

Meyer, John W., Brian Rowan: Institutionalized Organisations. Formal Structure as Myth and Ceremony, in: American Journal of Sociology 83/2 (1977), S. 340–363.

Meyer, Urs Walter: Der reformierte Religionsunterricht in der deutschsprachigen Primarschule des Kantons Bern seit 1831. Dargestellt aufgrund der Schulzweckartikel, der obligatorischen Lehrmittel, der Unterrichtspläne und je ihrer Geschichte. Ein Beitrag zur bernischen Schulgeschichte, Münsingen 1973.

Meyer von Knonau, Gerold: Der Canton Zürich, historisch-geographisch-statistisch geschildert von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart, Bd. 2, St. Gallen, Bern 1846.

Montandon, Jens: Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulumfrage von 1806 (Berner Forschungen zur Regionalgeschichte 12), Nordhausen 2011.

Münch, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, Frankfurt am Main 2009.

Neugebauer, Wolfgang: Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa, in: Peter Claus Hartmann (Hg.): Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts, Frankfurt am Main 2006, S. 385–408.

Neugebauer, Wolfgang: Niedere Schulen und Realschulen, in: Notker Hammerstein, Ulrich Hermann (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, S. 213–261.

Neugebauer, Wolfgang: Zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte, in: Zeitschrift für Historische Forschung 22 (1995), S. 225–236.

Neugebauer, Wolfgang: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen, Berlin 1985.
Osterhammel, Jürgen: Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie, in: Neue politische Literatur 43 (1998), S. 374–397.
Panchaud, Georges: Les écoles vaudoises à la fin du régime Bernois, Lausanne 1952.
Peyer, Hans Conrad: Die Märkte der Schweiz in Mittelalter und Neuzeit, in: Ders.: Könige, Stadt und Kapital. Aufsätze zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte des Mittelalters, hg. von Ludwig Schmugge et al., Festschrift, Zürich 1982, S. 243–261.
Pfister, Ulrich: Die Zürcher Fabriques. Protoindustrielles Wachstum vom 16. zum 18. Jahrhundert, Zürich 1992.
Piltz, Eric: «Trägheit des Raums». Fernand Braudel und die Spatial Stories der Geschichtswissenschaft, in: Jörg Döring, Tristan Thielmann (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld 2008, S. 75–102.
Pinar, William F. et al.: Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses (Studies in the Postmodern Theory of Education 17), 5. Auflage, New York 2004.
Reh, Sabine, Denise Wilde (Hg.): Schreiben- und Lesenlernen in der Schule der Moderne. Praktiken – Medien – Materialitäten, Bad Heilbrunn 2015 (in Vorbereitung).
Reitemeier, Arnd, Gerhard Fouquet (Hg.): Kommunikation und Raum. 45. Deutscher Historikertag in Kiel vom 14. bis 17. September 2004. Berichtsband, Neumünster 2005.
Roberts, Lissa: Situating Science in Global History. Local Exchanges and Networks of Circulation, in: Itinerario 33 (2009), S. 9–33.
Rosenmund, Moritz: Bildung als soziale Institution. Prozesse und Formen der Institutionalisierung, in: Regula Julia Leemann et. al. (Hg.): Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung, Bern 2015, S. 12–50.
Rosenmund, Moritz: Volksbildung als Verzichtsleistung: Annäherung an die politische Ökonomie des Zürcher Landschulwesens im 18. Jahrhundert, in: Daniel Tröhler, Andrea Schwab (Hg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72 (Quellen und Dokumente zur Alltagsgeschichte der Erziehung, Bd. 1), 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006, S. 51–63.
Rutz, Andreas (Hg.): Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750) (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung 39), Köln, Weimar, Wien 2010.
Sarasin, Philipp: Was ist Wissensgeschichte?, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36 (2011), Nr. 1, S. 159–172.
Sauer, Michael: «Vom Nutzen des Gewitters». Paradigmen elementarer naturkundlicher Unterweisung im 19. Jahrhundert, in: Neue Sammlung 32/1 (1992), S. 134–153.

Scandola, Pietro: Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1750–1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich, in: Wolfgang Schmale, Nan L. Dodde (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte, Bochum 1991, S. 581–625.

Scandola, Pietro: «Schule und Vaterland». Zur Geschichte des Geschichtsunterrichts in den deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern, 3 Bände, Bern 1986.

Scheller, Hans Ulrich: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen. Ein Beitrag zur Geschichte des Geschichtsunterrichtes und der volkstümlichen Historiographie, Zürich 1973.

Schilling, Heinz, Stefan Ehrenpreis (Hg.): Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele, Münster 2003.

Schlögel, Karl: Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik, 4. Auflage, Frankfurt am Main 2011.

Schlumbohm, Jürgen: Gesetze, die nicht durchgesetzt werden – ein Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Staates?, in: Geschichte und Gesellschaft 23 (1997), S. 647–663.

Schmidt, Heinrich Richard: Volksbildung in Mitteleuropa im Spiegel der Stapferschen Enquête von 1799, in: Hanno Schmitt, Holger Böning, Werner Greiling, Reinhart Siegert (Hg.): Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung, Bremen 2011, S. 19–42.

Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt, in: Claudia Crotti, Philipp Gonon, Walter Herzog (Hg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven, Bern, Stuttgart, Wien 2007, S. 31–52.

Schmidt, Heinrich Richard: Dorf und Religion. Reformierte Sittenzucht in Berner Landgemeinden der Frühen Neuzeit, Stuttgart 1995.

Schneider, Ernst: Die Bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts, Bern 1905.

Schneider, Martin: Eine neue Architektur für eine neue Pädagogik. Zur baulichen Geschichte der Zürcher Volksschule, in: Daniel Tröhler, Urs Hardegger (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule, Zürich 2008, S. 70–91.

Schrand, Hermann: Zur Geschichte der Geographie in Schule und Hochschule, in: Anneliese Mannzmann (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer, Bd. 2: Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München 1983, S. 74–107.

Schroer, Markus: Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums, Frankfurt am Main 2006.

[S. n.]: Das Schulwesen der Stadt Zürich in seiner geschichtlichen Entwicklung.

Auf Anordnung des Schulvorstandes bearbeitet für die schweizerische Landesausstellung in Genf 1896, Zürich 1896.
Schwab, Andrea: Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu wissen, in: Daniel Tröhler, Andrea Schwab (Hg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72 (Quellen und Dokumente zur Alltagsgeschichte der Erziehung, Bd. 1), 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006, S. 31–50.
Siegrist, Hannes: Perspektiven der vergleichenden Geschichtswissenschaft. Gesellschaft, Kultur und Raum, in: Hartmut Kaelble, Jürgen Schriewer (Hg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main, New York 2003, S. 305–339.
Soja, Edward W.: Vom «Zeitgeist» zum «Raumgeist». New Twists on the Spatial Turn, in: Jörg Döring, Tristan Thielmann (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld 2008, S. 241–262.
Spörri, Balz: Von der Lesegesellschaft zur lesenden Gesellschaft, in: Christoph Mörgeli (Hg.): Memorial und Stäfner Handel 1794/95, Stäfa 1995, S. 115–125.
Stadler, Salomon: Rückblick auf die Geschichte der höheren Töchterschule in Zürich (Beilage zum Programm der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich Schuljahr 1899/1900), Zürich 1900.
Stauber, Emil: Die zürcherischen Landschulen im Anfang des achtzehnten Jahrhunderts (Neujahrsblatt der Hülfsgesellschaft in Zürich 120), Zürich 1920.
Stiefel, Annita: Das Wirken der ökonomischen Kommission in der zürcherischen Landschaft, Zürich 1944.
Stollberg-Rilinger, Barbara (Hg.): Was heisst Kulturgeschichte des Politischen? (Zeitschrift für Historische Forschung, Beiheft 35), Berlin 2005.
Strehler, Hedwig: Beiträge zur Kulturgeschichte der Zürcher Landschaft. Kirche und Schule im 17. Und 18. Jahrhundert, Lachen 1934.
Suter, Alois: Bücher in der «Werkstatt Gottes». Zürcher Lehrmittel vor der Gründung des Lehrmittelverlages 1851, in: Daniel Tröhler, Jürgen Oelkers (Hg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts, Zürich 2001, S. 74–93.
Töpfer, Thomas: Die Freyheit der Kinder. Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600–1815, Stuttgart 2012.
Töpfer, Thomas: Bildungsgeschichte, Raumbegriff und kultureller Austausch in der Frühen Neuzeit. «Bildungslandschaften» zwischen regionaler Verdichtung und europäischer Ausstrahlung, in: Michael North (Hg.): Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuzeitforschung, Köln 2009, S. 115–139.
Töpfer, Thomas: Gab es «Bildungslandschaften» im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteldeutschlands, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9 (2006): Die Universität des Alten Reiches in der Frühen Neuzeit, S. 101–112.
Troebst, Stefan: «Geschichtsregion». Historisch-mesoregionale Konzeptionen in den Kulturwissenschaften, in: Europäische Geschichte Online (EGO),

hg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2010-12-03, www.ieg-ego.eu/de/threads/crossroads/geschichtsregion, 8. April 2013.
Troebst, Stefan: Introduction: What's in a Historical Region? A Teutonic Perspective, in: European Review of History 10 (2003), S. 173–188.
Tröhler, Daniel: Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext, Bad Heilbrunn 2006.
Tröhler, Daniel: Republikanismus als Erziehungsprogramm: Die Rolle von Geschichte und Freundschaft in den Konzepten eidgenössischer Bürgerbildung der Helvetischen Gesellschaft, in: Michael Böhler et al. (Hg.): Republikanische Tugend. Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers, Genf 2000, 401–421.
Tröhler, Daniel, Urs Hardegger (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule, Zürich 2008.
Tröhler, Daniel, Andrea Schwab (Hg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72 (Quellen und Dokumente zur Alltagsgeschichte der Erziehung, Bd. 1), 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006.
Troll, Johann Conrad: Geschichte der Stadt Winterthur nach Urkunden bearbeitet, Bd. 1, Winterthur 1840.
Tyack, David, William Tobin: The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?, in: American Educational Research Journal 31 (1994), S. 453–479.
Vogel, Jakob: Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der «Wissensgesellschaft», in: Geschichte und Gesellschaft 30 (2004), S. 639–660.
Wartburg-Ambühl, Marie-Louise von: Alphabetisierung und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert (Europäische Hochschulschriften. Reihe 1, Bd. 459), Bern, Frankfurt am Main 1981.
Wernle, Paul: Der schweizerische Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, Bd. 2: Die Aufklärungsbewegung in der Schweiz, Tübingen 1924.
Wessendorf, Ernst: Geschichtsschreibung für Volk und Schulen in der alten Eidgenossenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der schweizerischen Historiographie im 18. Jahrhundert, Basel, Stuttgart 1962.
Wettstein, Walter: Die Regeneration des Kantons Zürich. Die liberale Umwälzung der dreissiger Jahre 1830–1839, Zürich 1907.
Winkler, Hermann: Schulgeschichte der Stadt Winterthur bis zum Jahre 1922 (Neujahrsblatt der Stadtbibliothek Winterthur 280), Winterthur 1947.
Wirz, Johann Jacob: Historische Darstellung der urkundlichen Verordnungen welche die Geschichte des Kirchen- und Schulwesens in Zürich wie auch die moralische und einiger Massen die physische Wolfart unsers Volks betreffen. Von der Reformation an, bis auf gegenwärtige Zeiten zusammengetragen, Erster Theil, Zürich 1793.
Wymann, Hans: Die Oberstufe der Volksschule des Kantons Zürich von 1778–1992. Ausblick auf eine schulpolitische Wende, Zürich 1993.

Wyss, Beat: Die Ablösung des Katechismus. Eine Untersuchung zu den Bildungsmedien der Berner Elementarschulen vom Ancien Régime bis zur Regeneration, Bern 1978.
Wyss, David: Politisches Handbuch für die erwachsene Jugend der Stadt und Landschaft Zürich, Zürich 1796.
Zymek, Bernd: Konjunkturen einer illegitimen Disziplin. Entwicklung und Perspektive schulhistorischer Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Peter Albrecht, Ernst Hinrichs (Hg.): Kultur und Gesellschaft in Nordwestdeutschland zur Zeit der Aufklärung, Bd. 2: Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, Tübingen 1995, S. 1–14.

5.4 Historische Karten

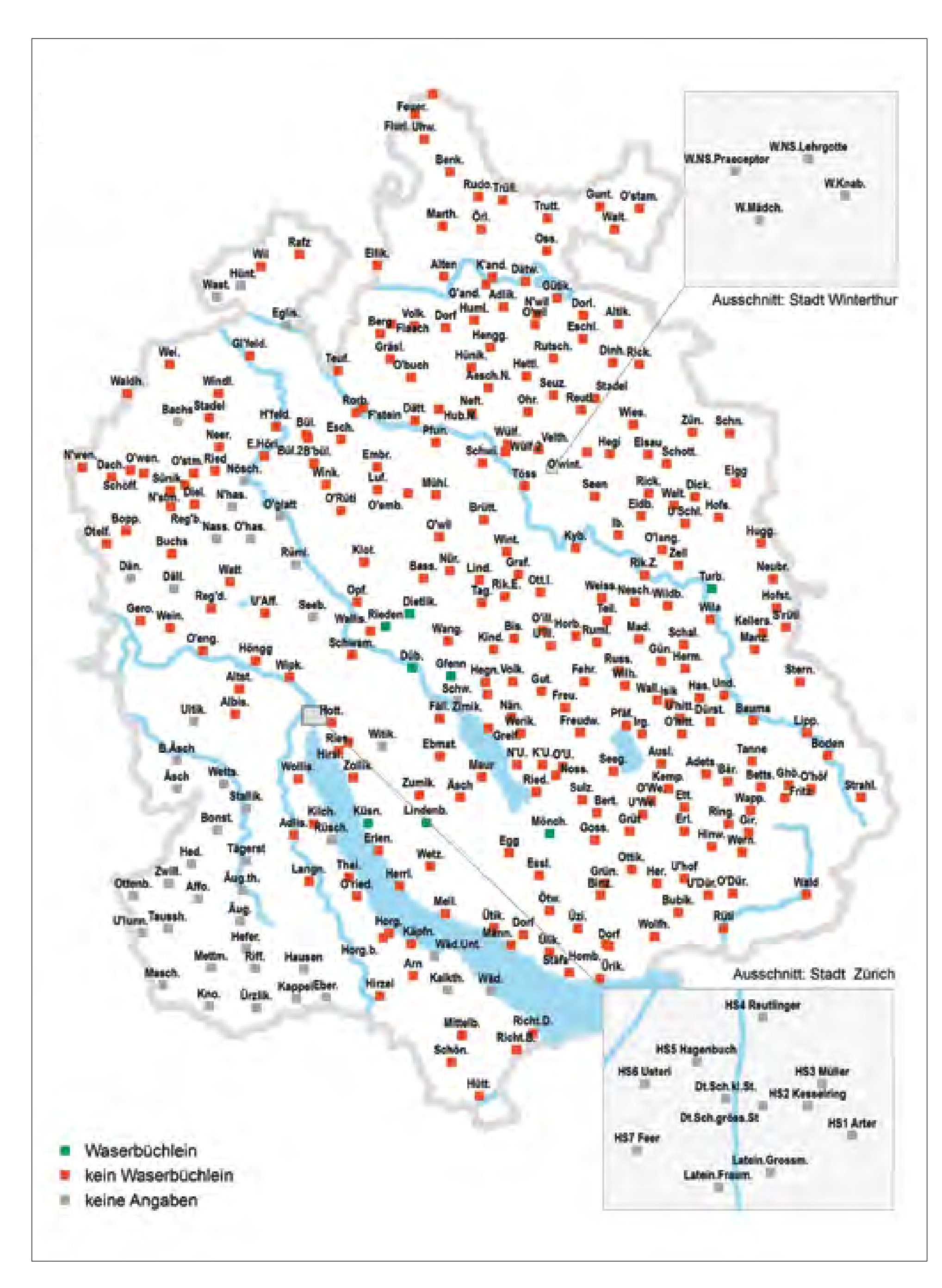
Wild-Karte: Karte des Kantons Zürich im Massstab von 1 : 25 000, nach den in den Jahren 1843–1851 gemachten Aufnahmen von 1852–1865 in Stein gravirt im topographischen Bureau in Zürich (Faksimileausgabe), Zürich 1990 [1868]
Karte des Kantons Zürich in 56 Blättern von Hans Conrad Gyger aus dem Jahr 1667, Dietikon, Zürich [1967].

6 Anhang

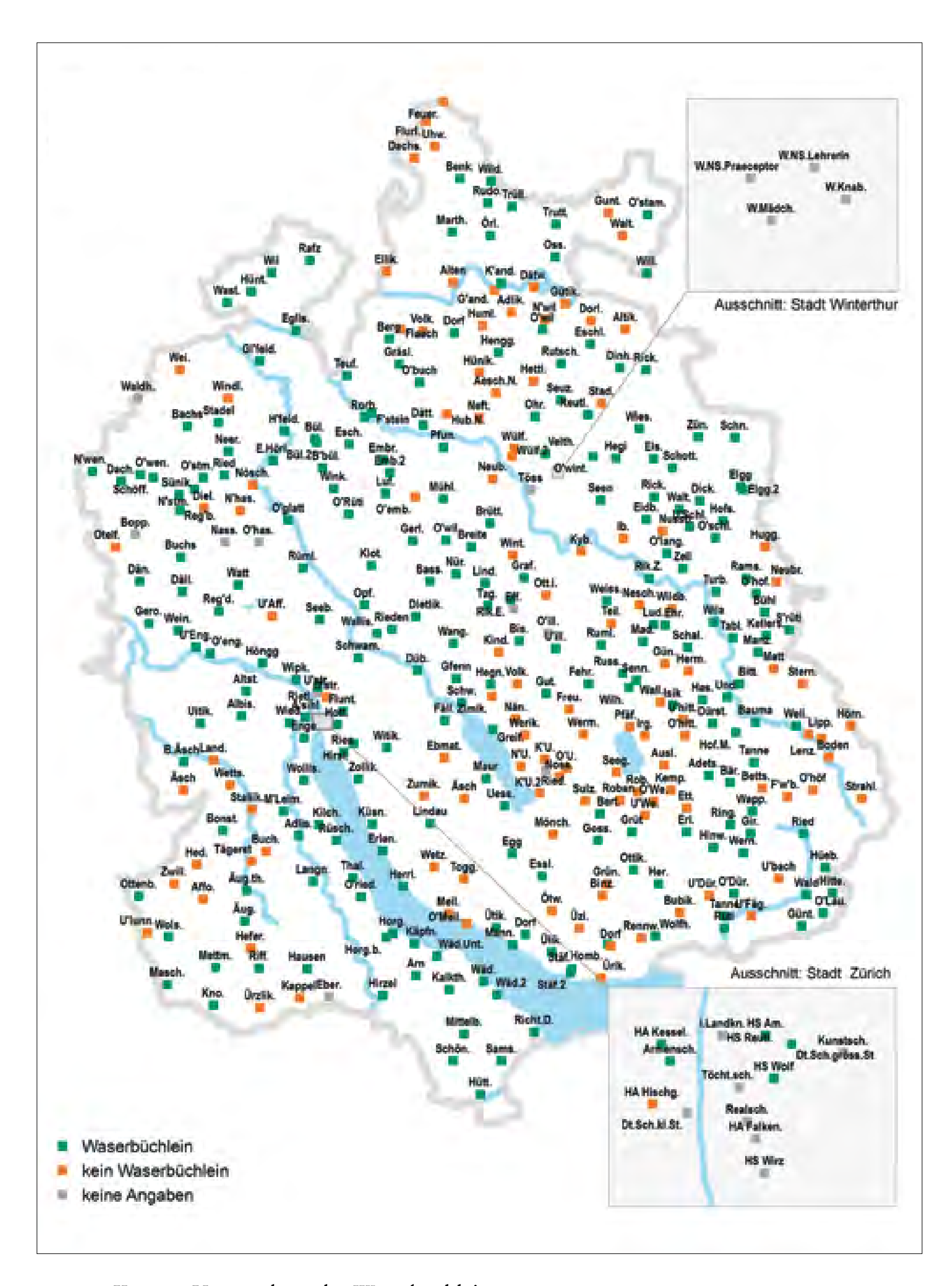
6.1 Karten

6.1.1 Visualisierung der Verteilung curricularer Praktiken

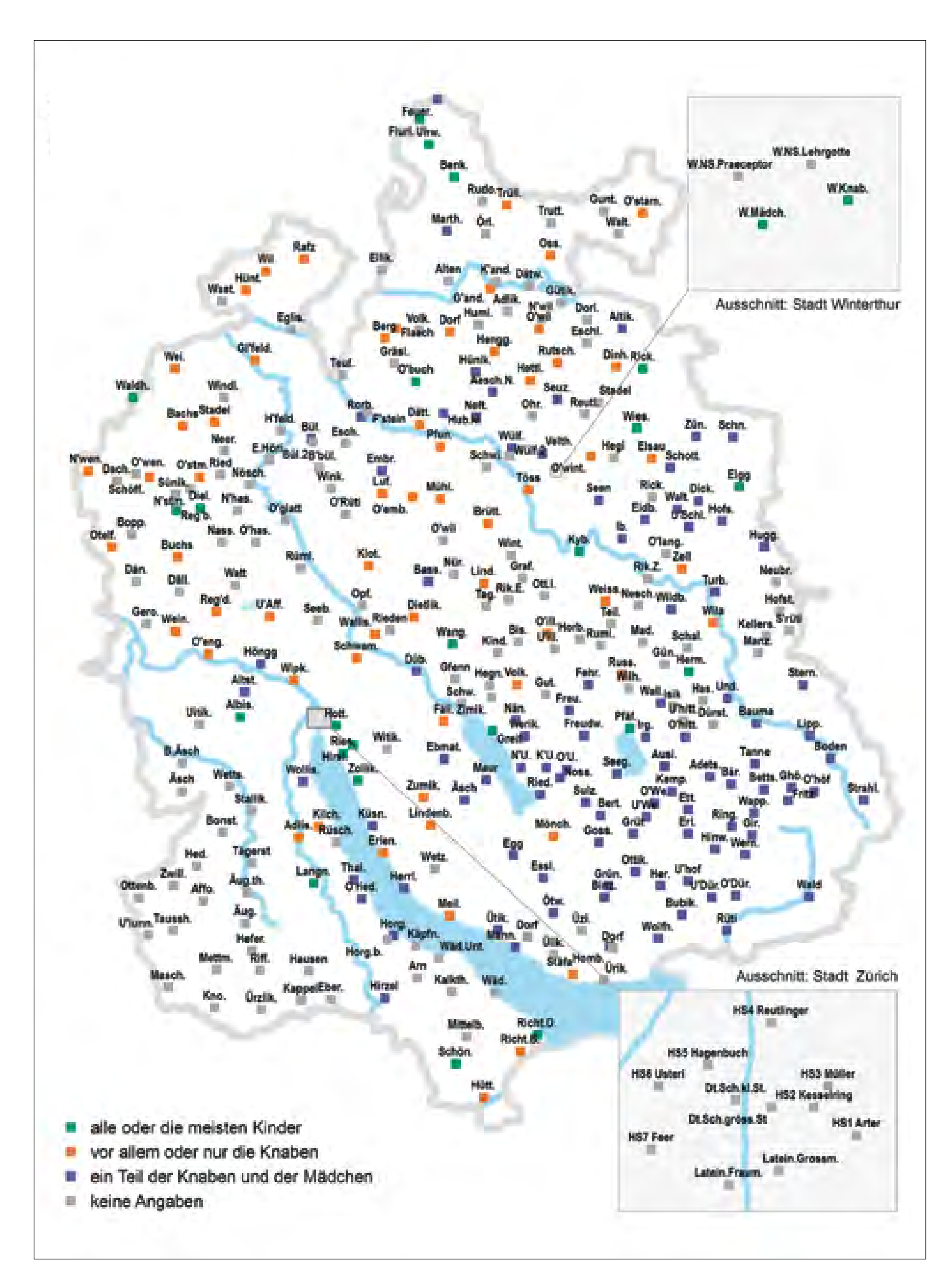
6.1.2 Übersichtskarten



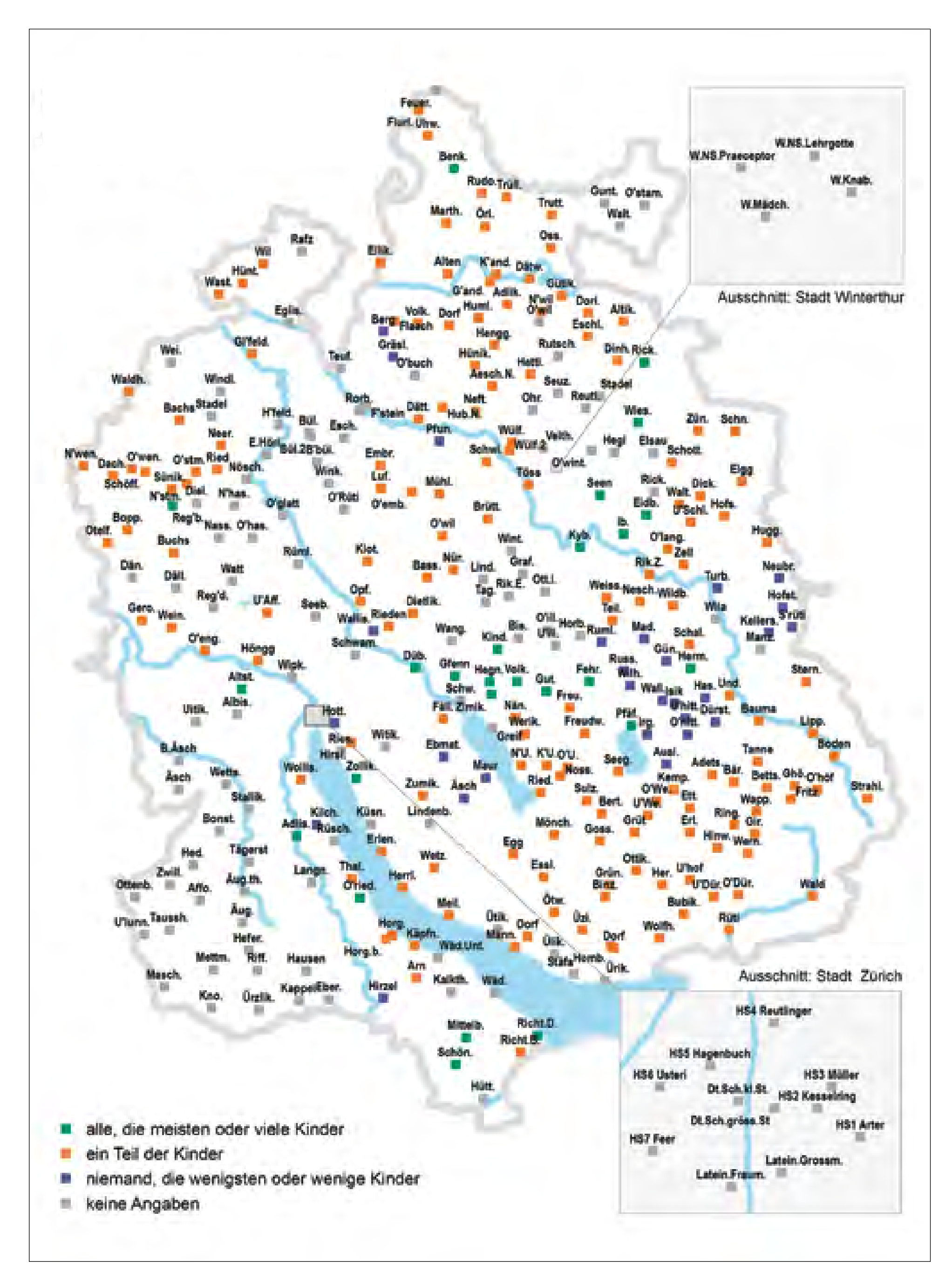
Karte 1: Verwendung des Waserbüchleins 1771.



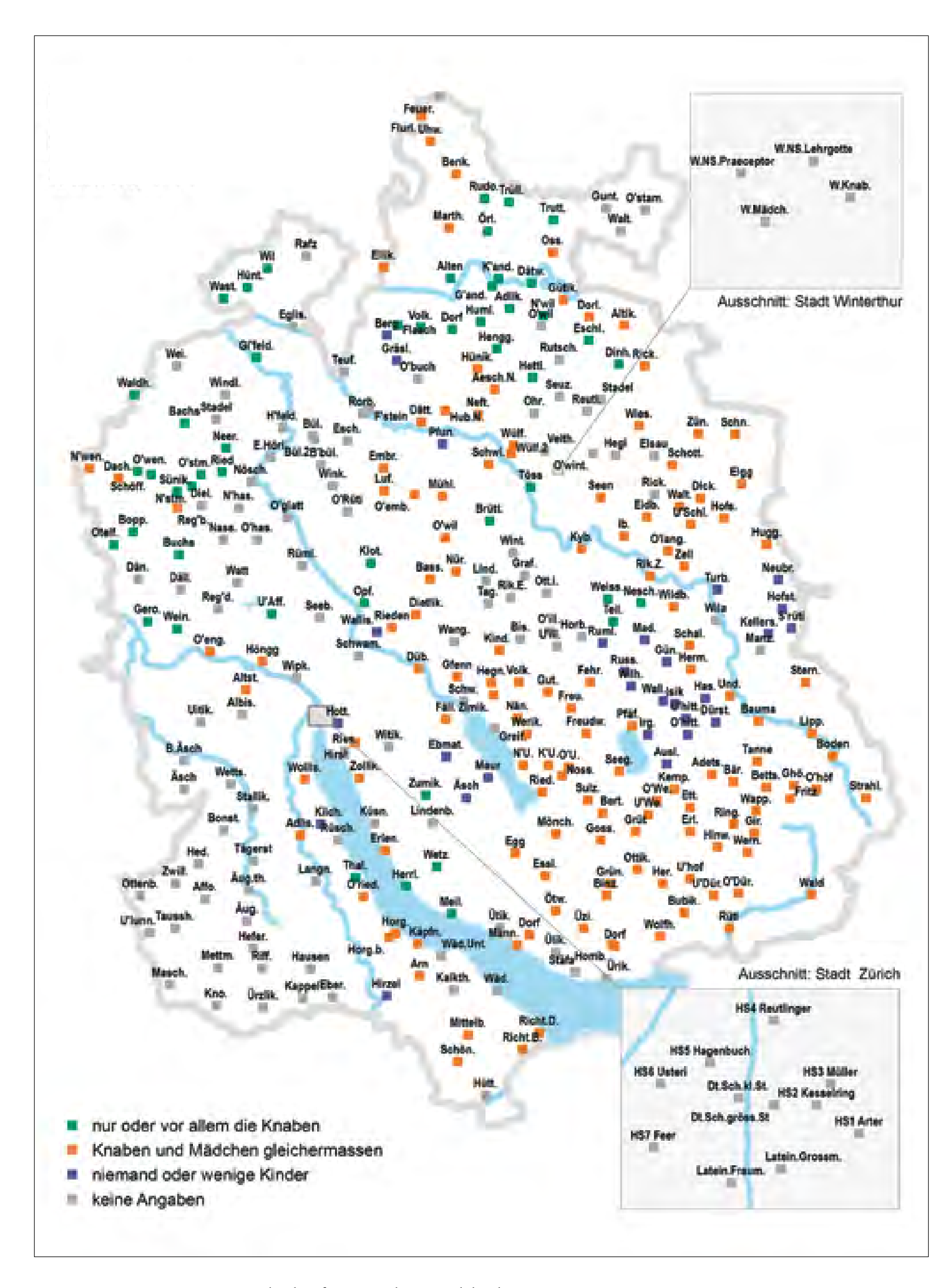
Karte 2: Verwendung des Waserbüchleins 1799.



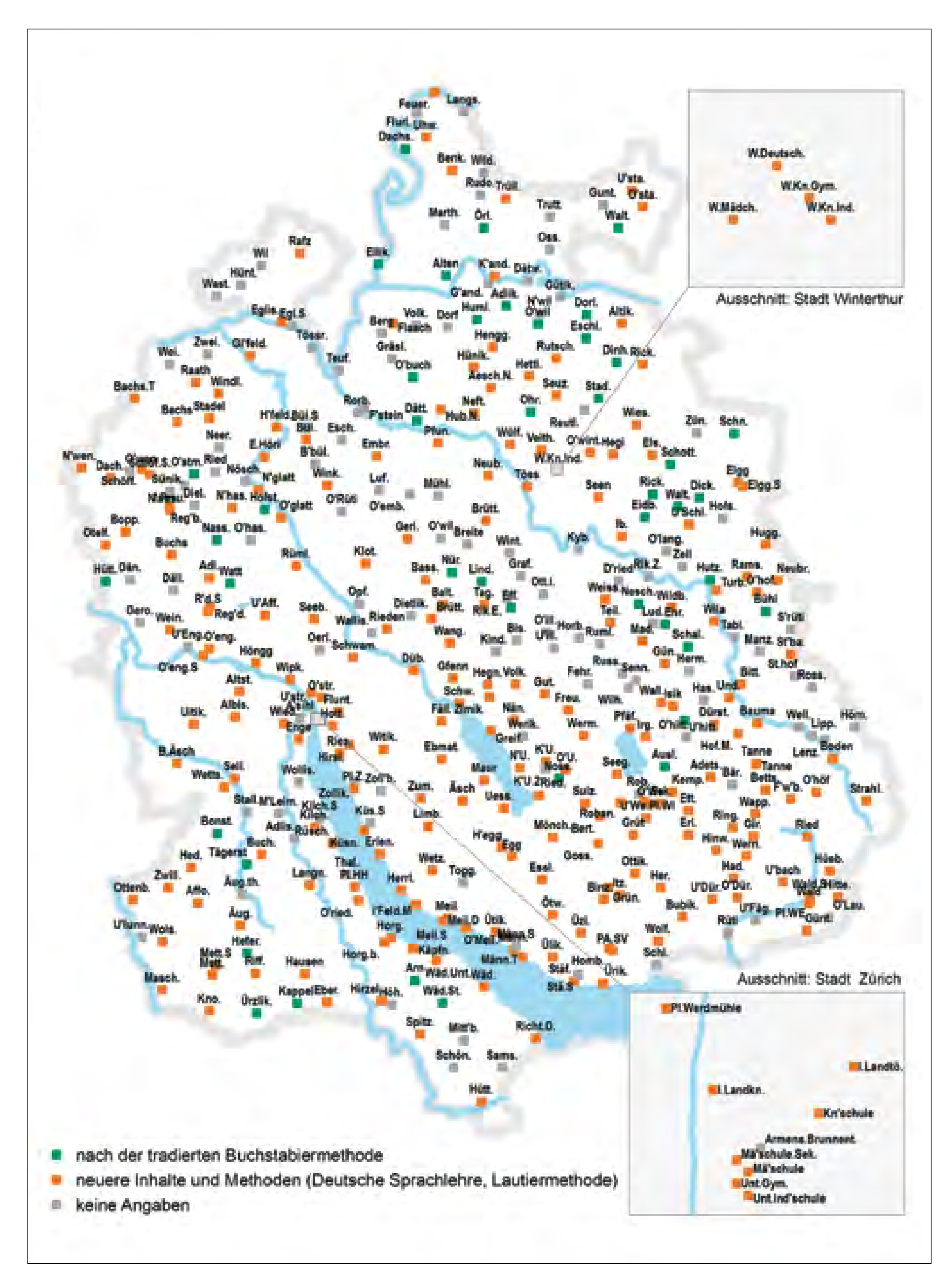
Karte 3: Schreibunterricht 1771.



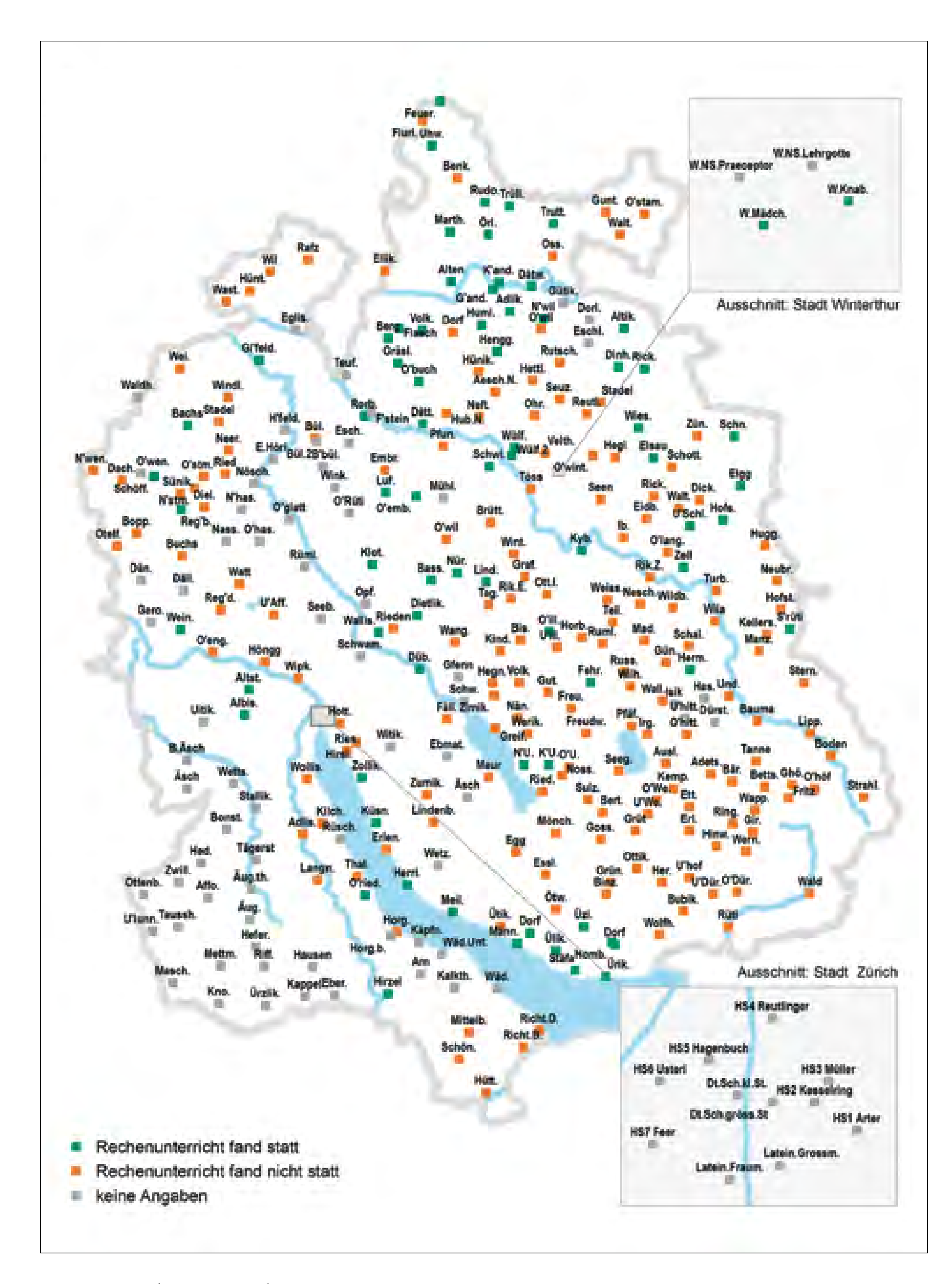
Karte 4: Unterricht im Lesen von Handschriften 1771.



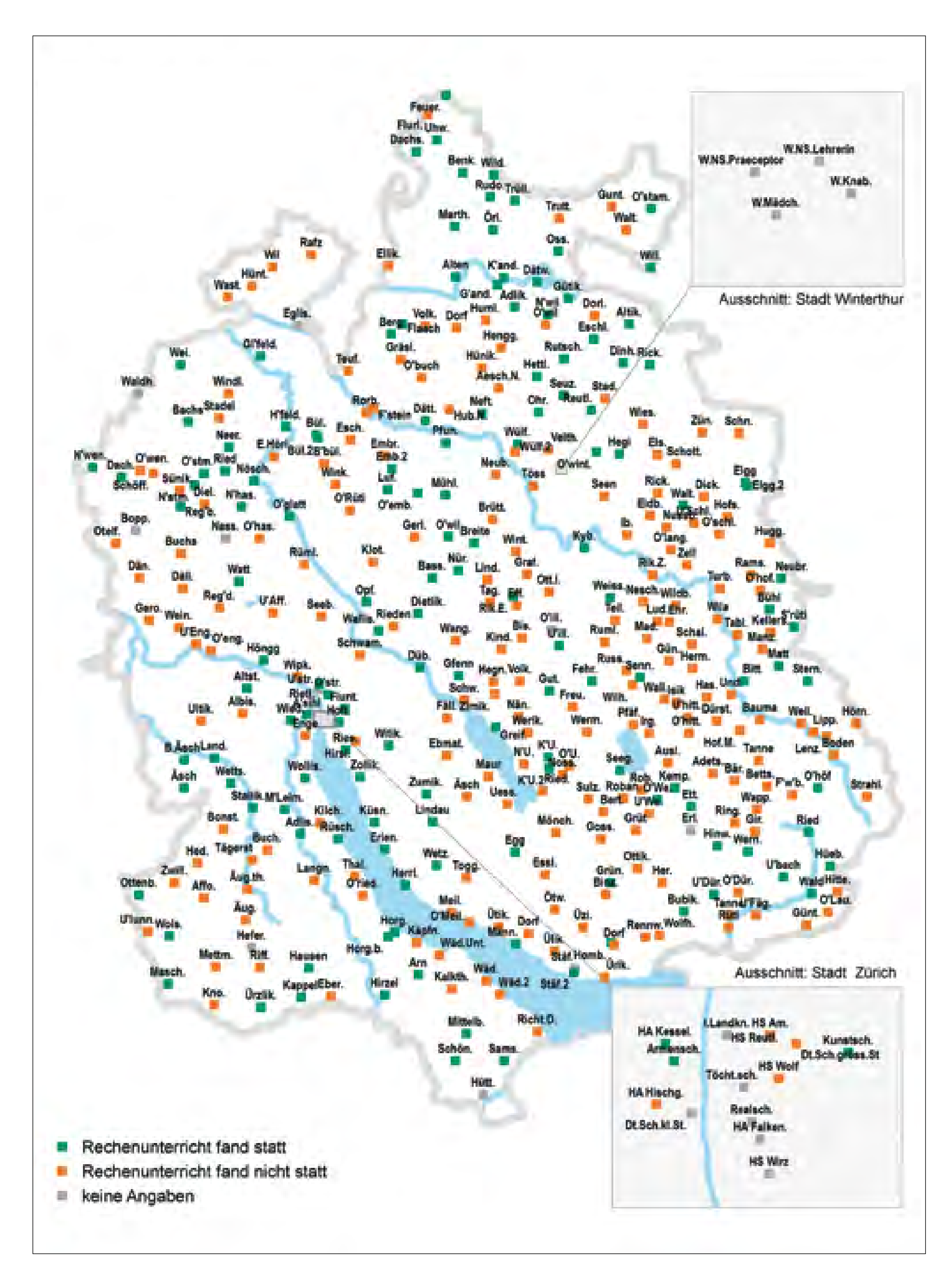
Karte 5: Lesen von Handschriften nach Geschlecht 1771.



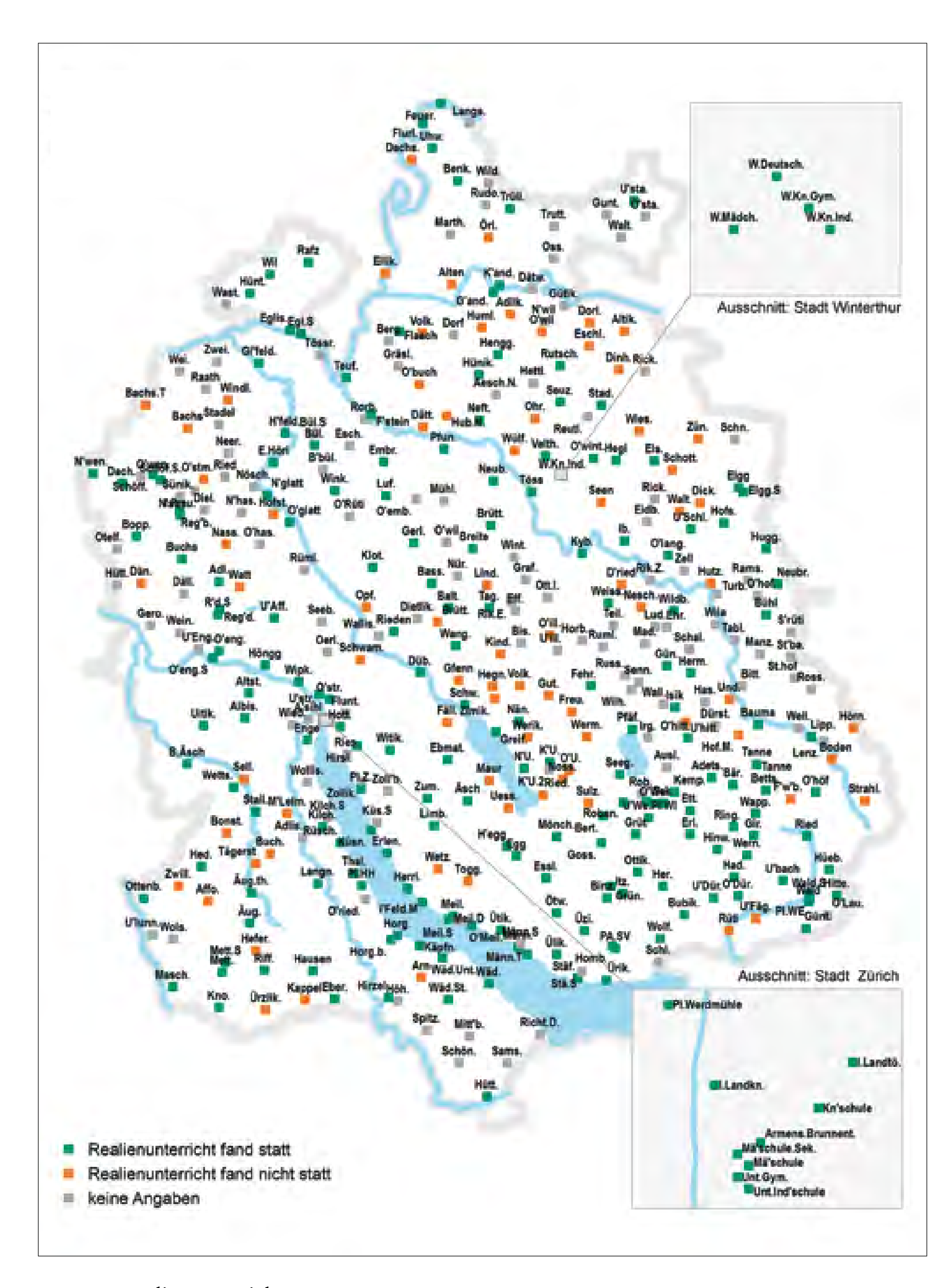
Karte 6: Leseunterricht 1834.



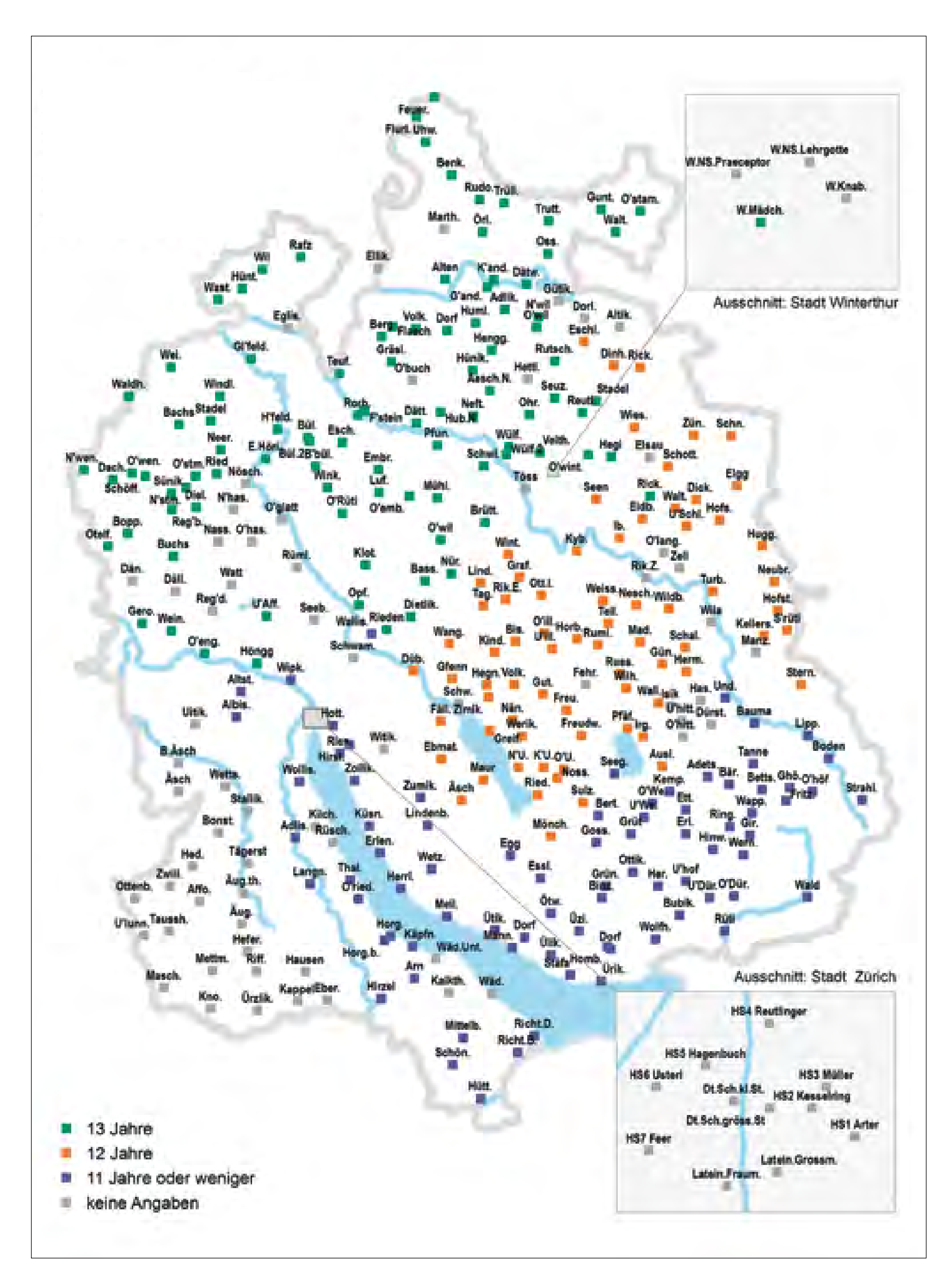
Karte 7: Rechenunterricht 1771.



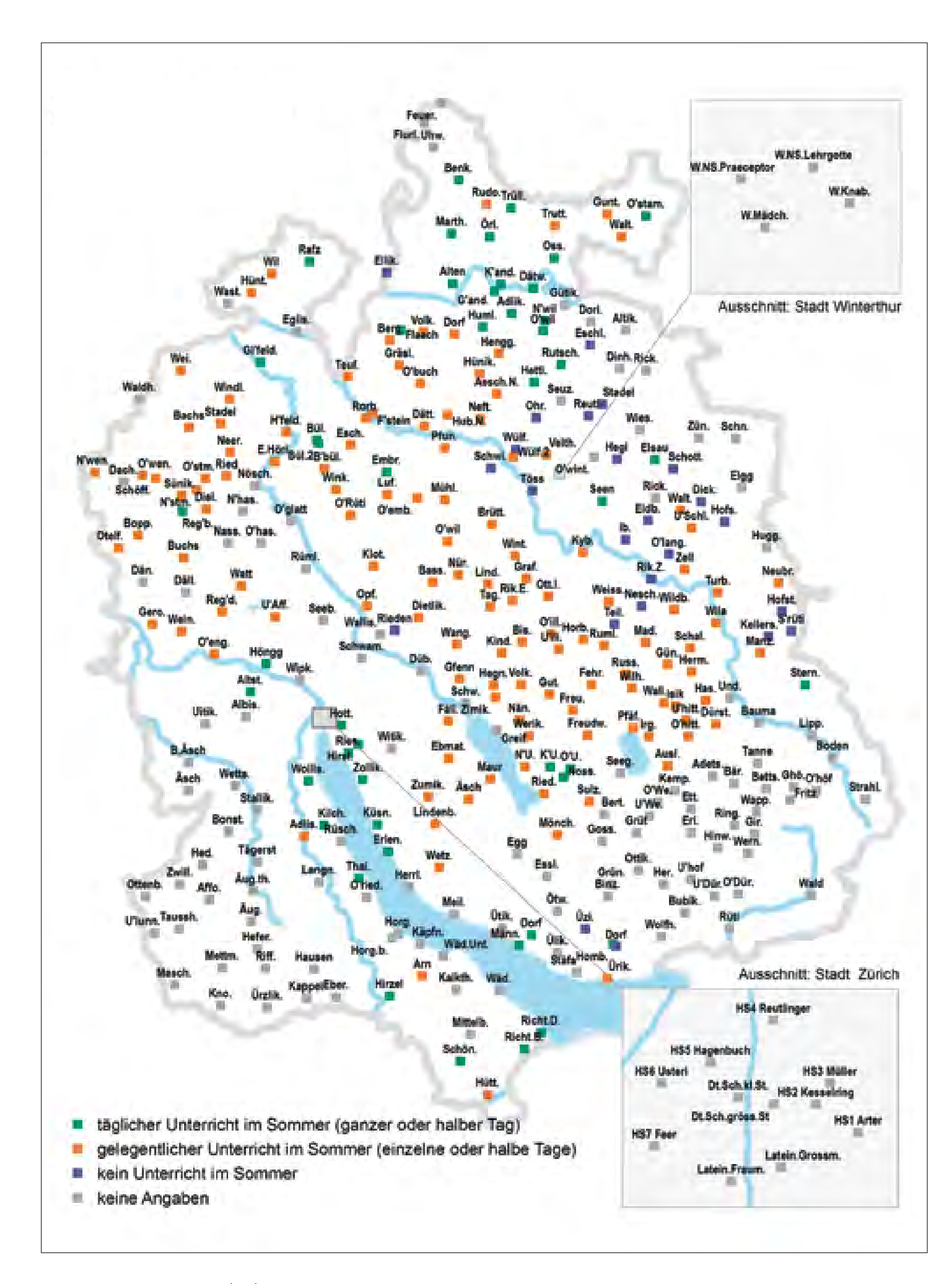
Karte 8: Rechenunterricht 1799.



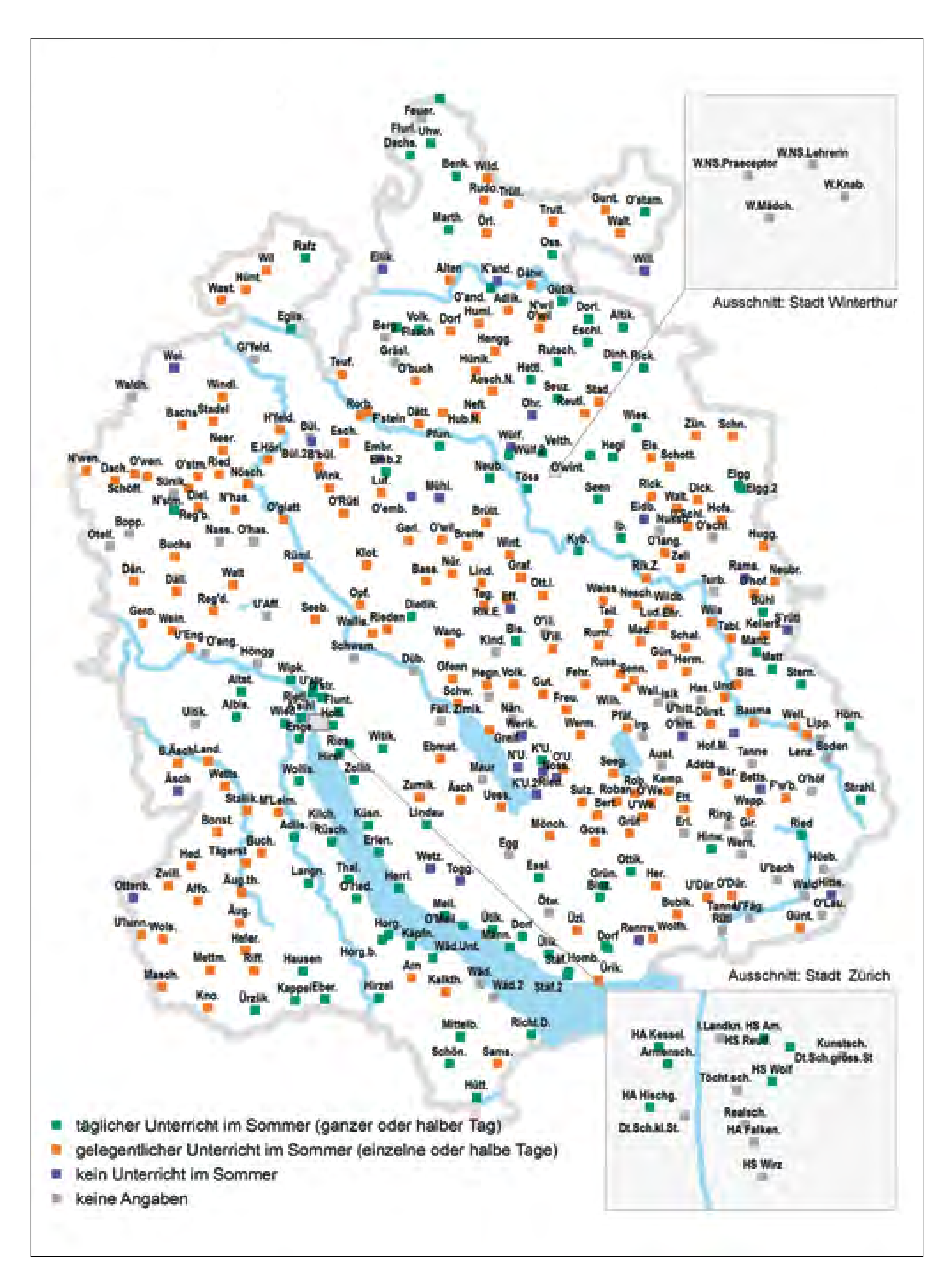
Karte 9: Realienunterricht 1834.



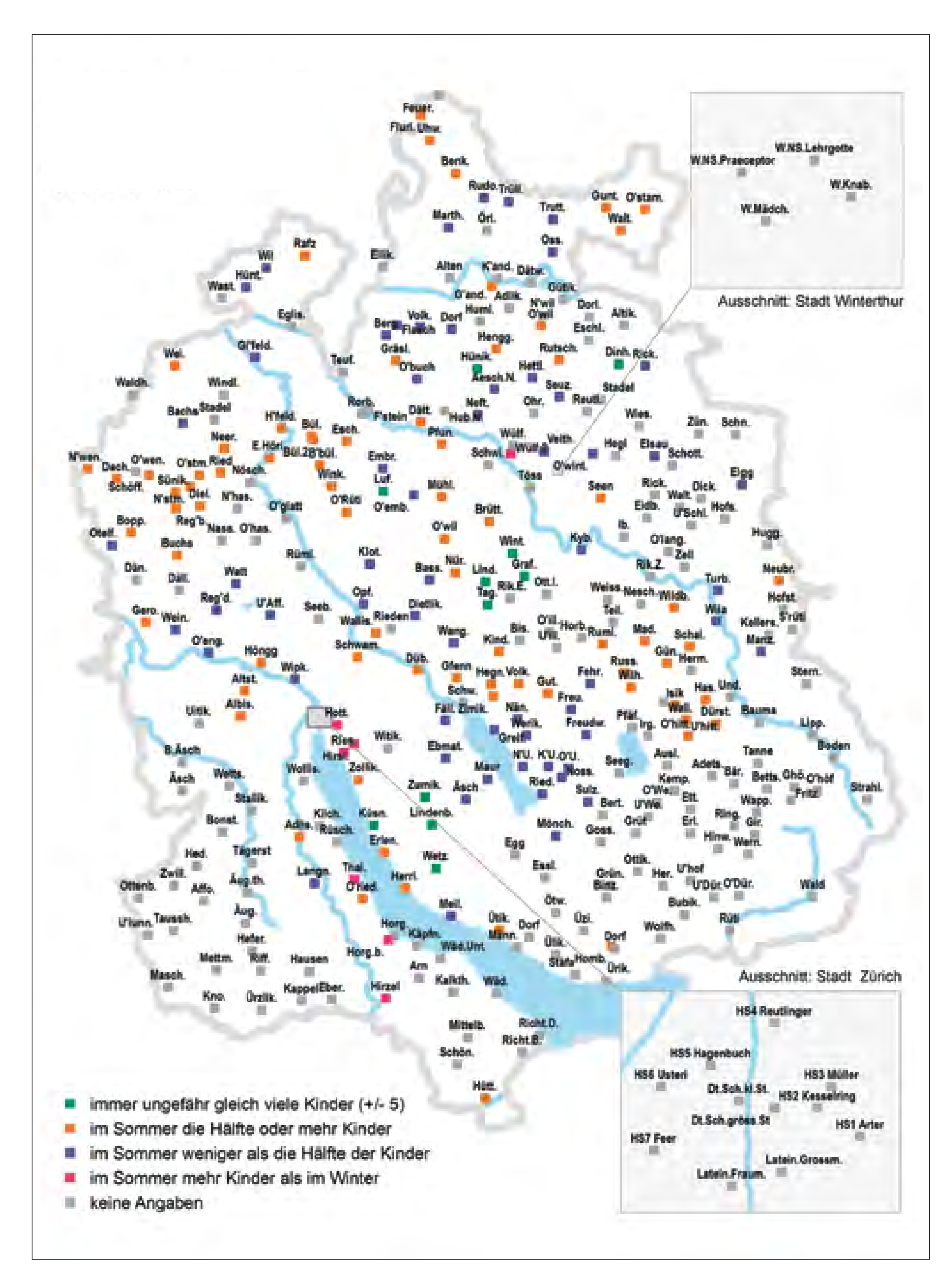
Karte 10: Durchschnittliches Schulaustrittsalter nach Pfarrkapiteln 1771.



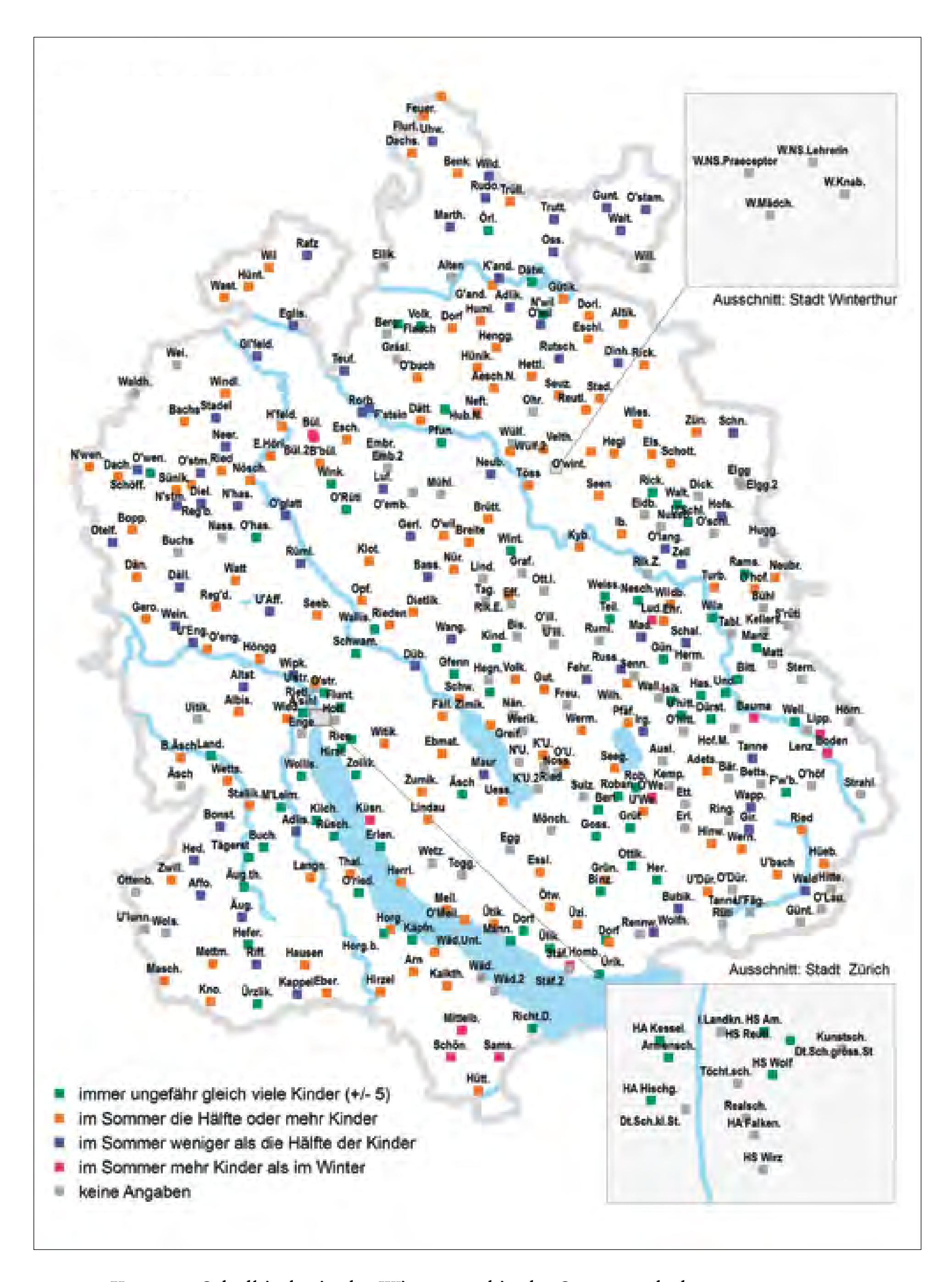
Karte 11: Sommerschulen 1771.



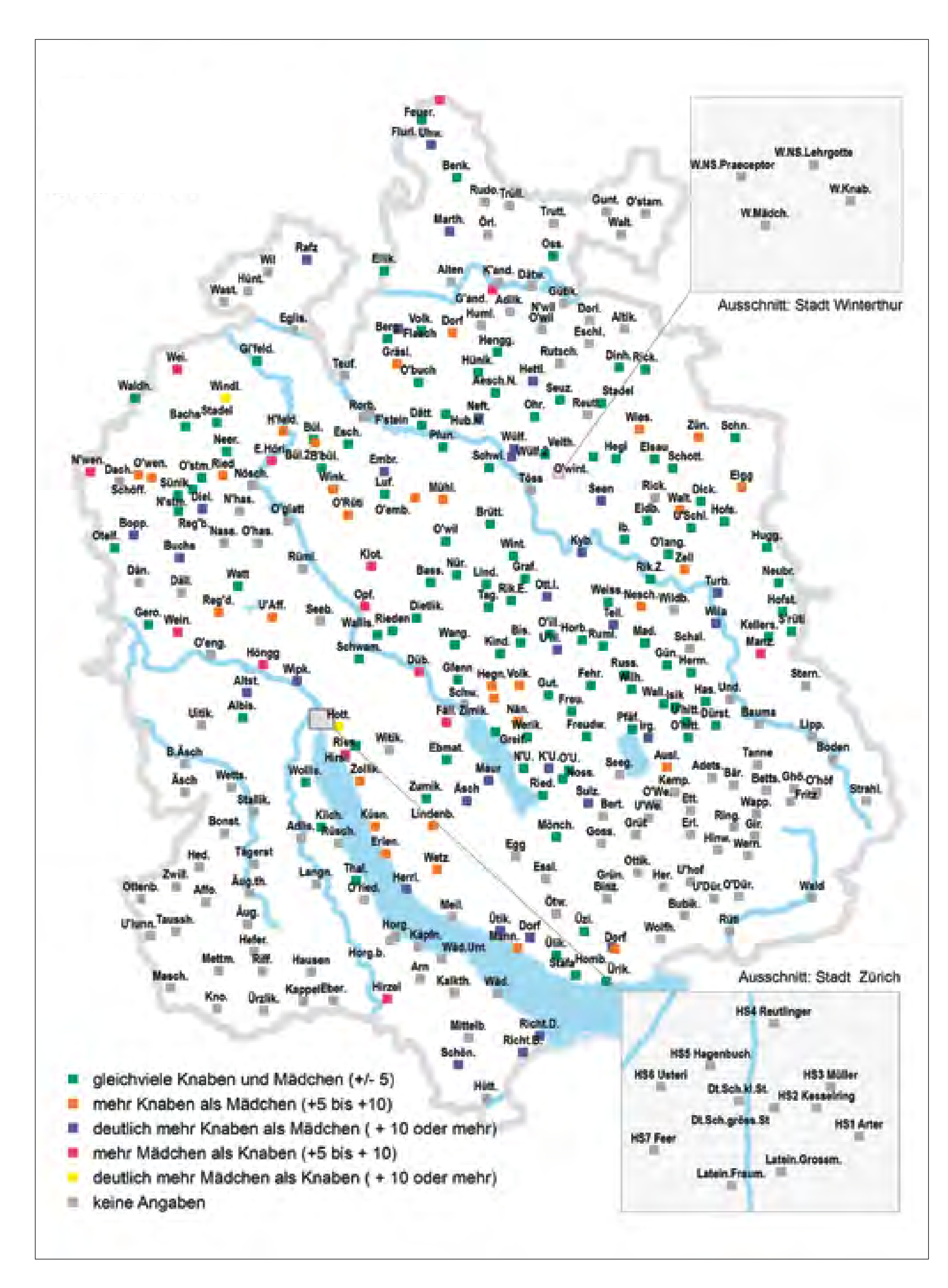
Karte 12: Sommerschulen 1799.



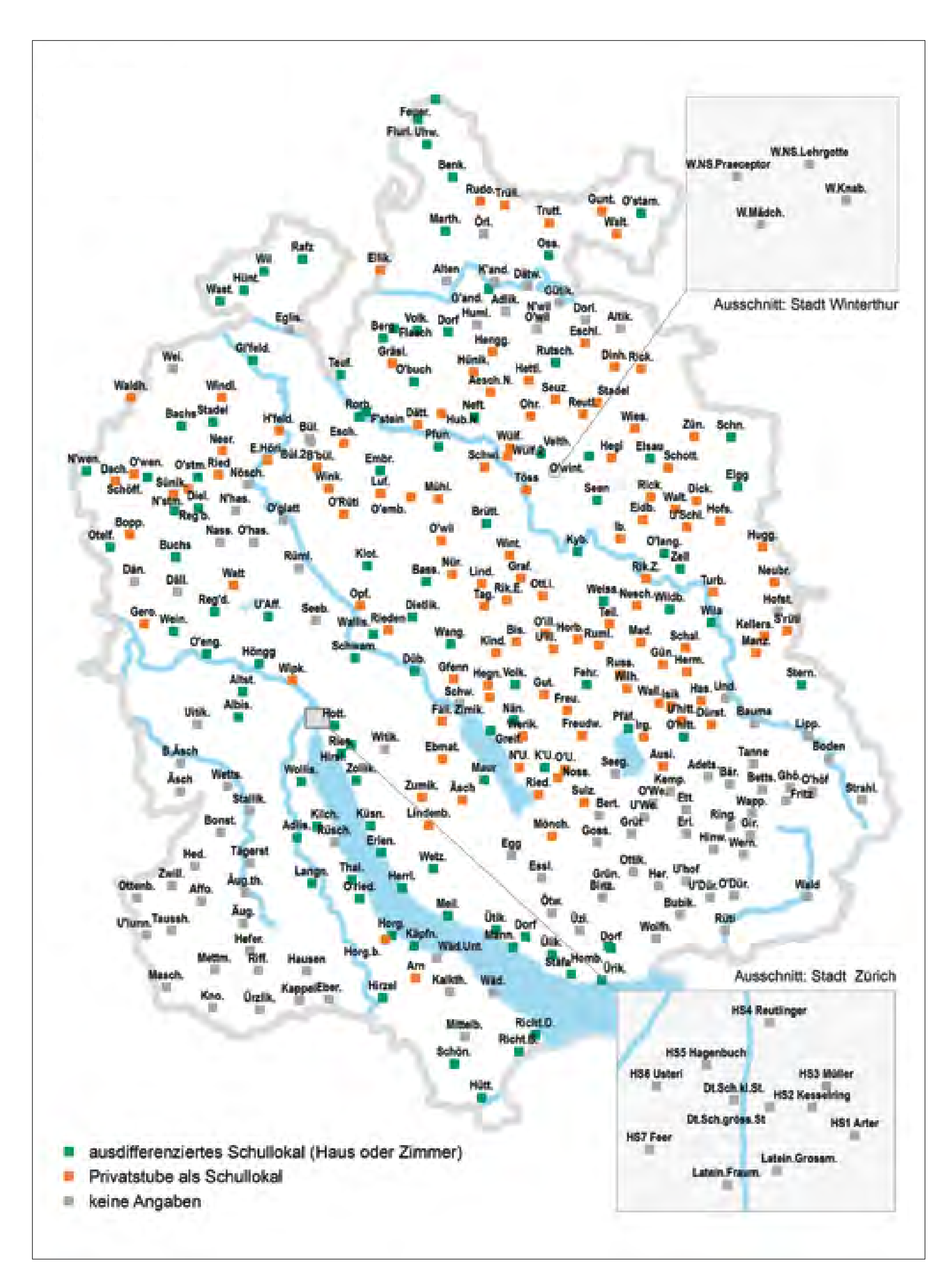
Karte 13: Schulkinder in der Winter- und in der Sommerschule 1771.



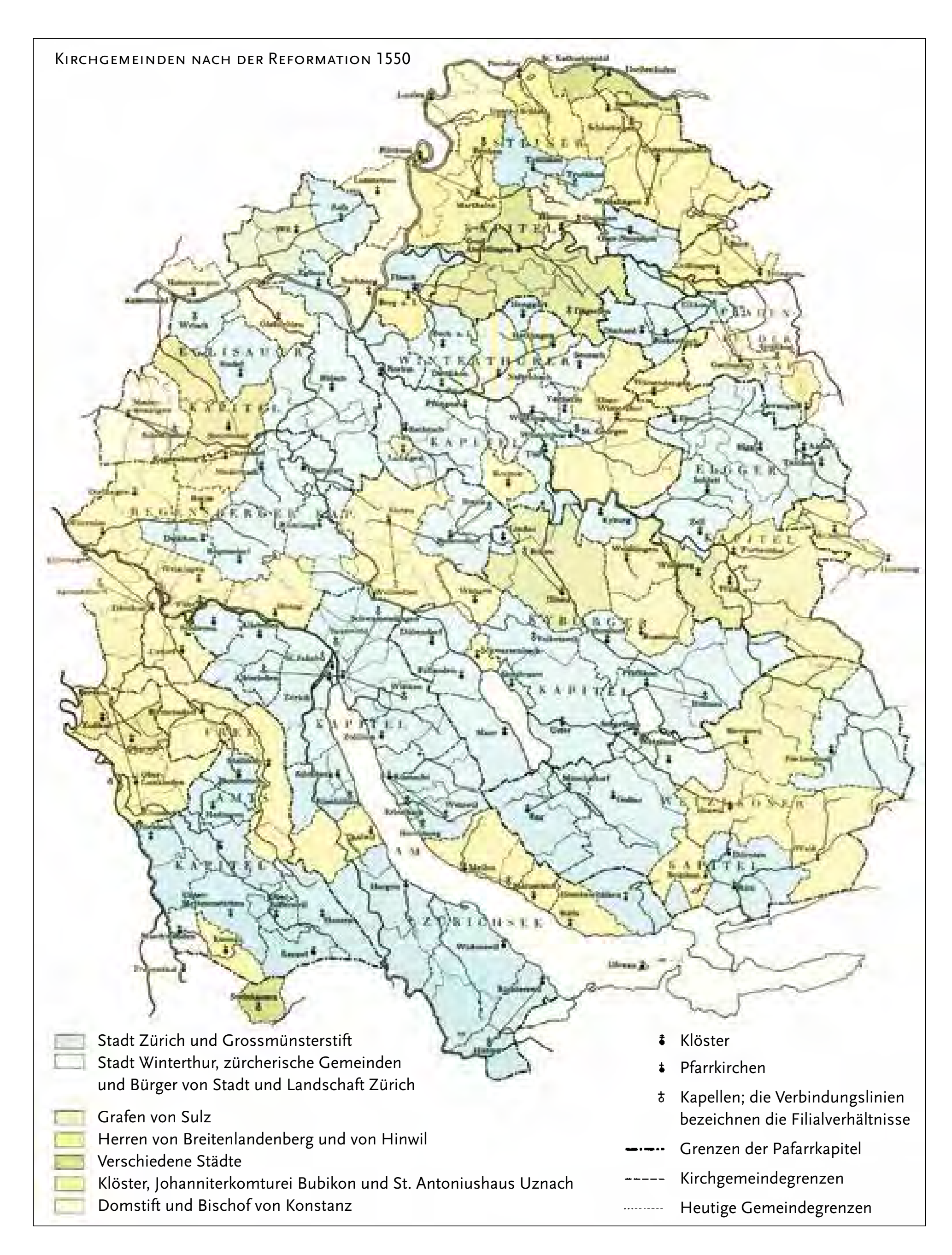
Karte 14: Schulkinder in der Winter- und in der Sommerschule 1799.



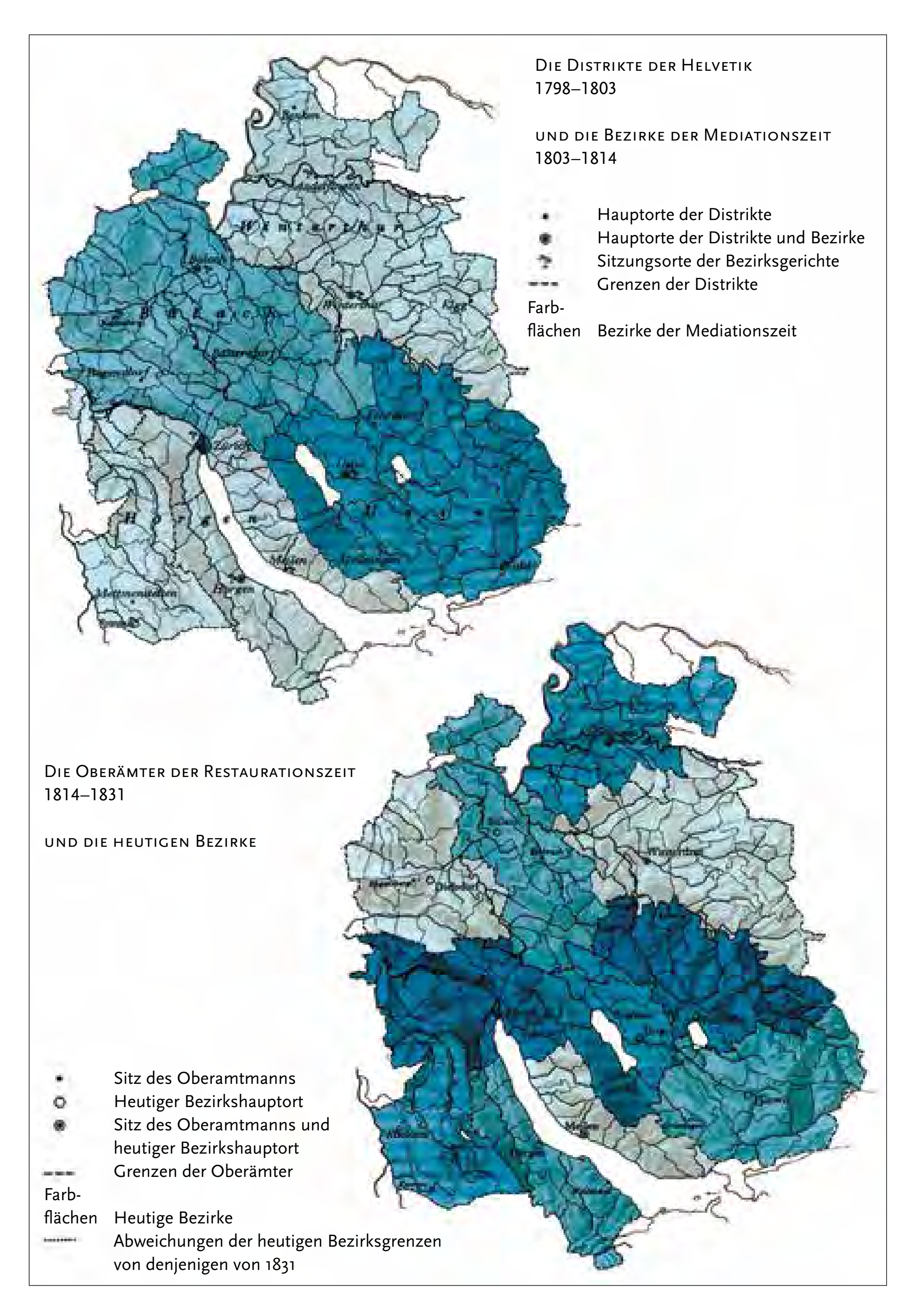
Karte 15: Winterschule nach Geschlecht 1771.



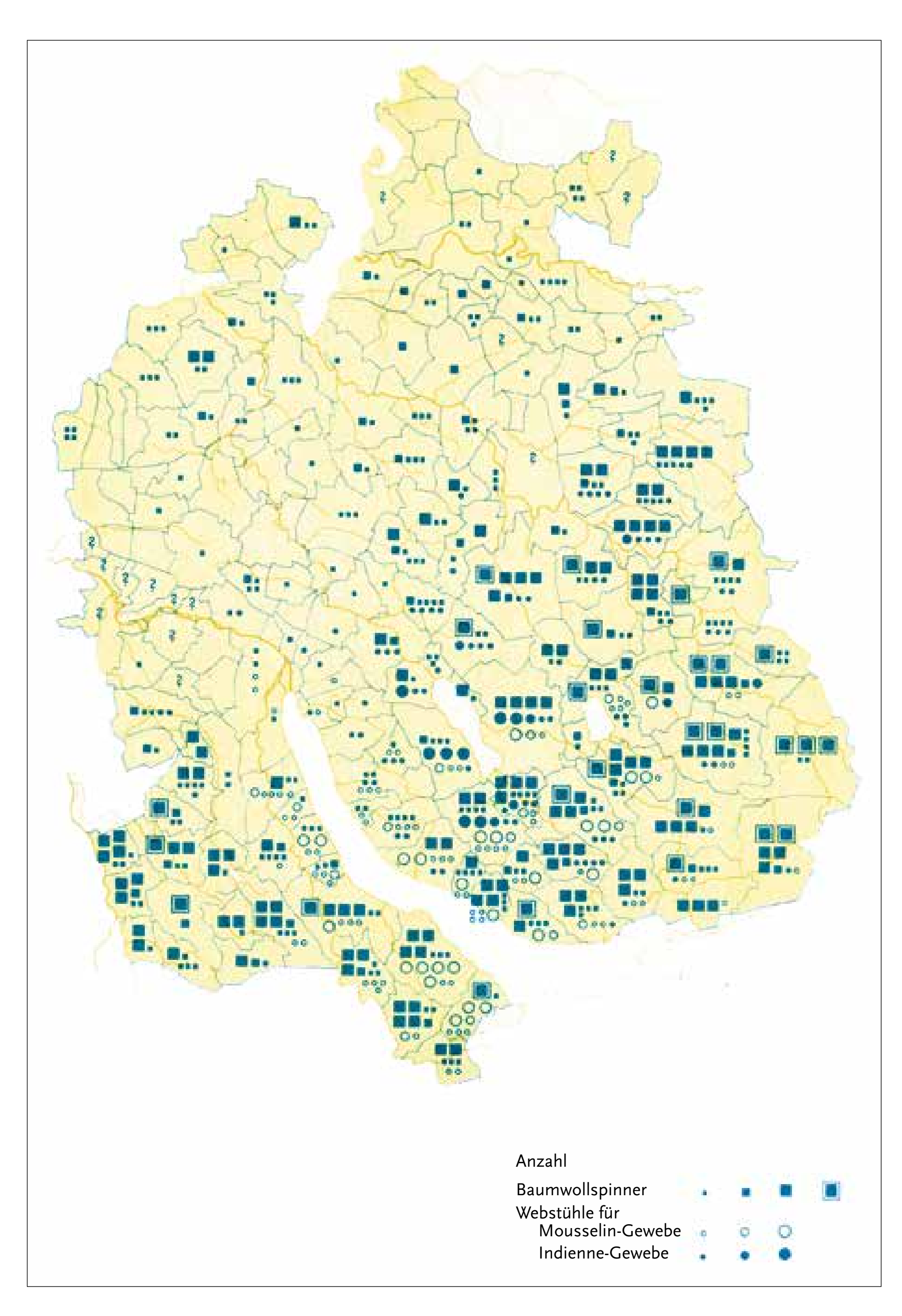
Karte 16: Schullokale 1771.



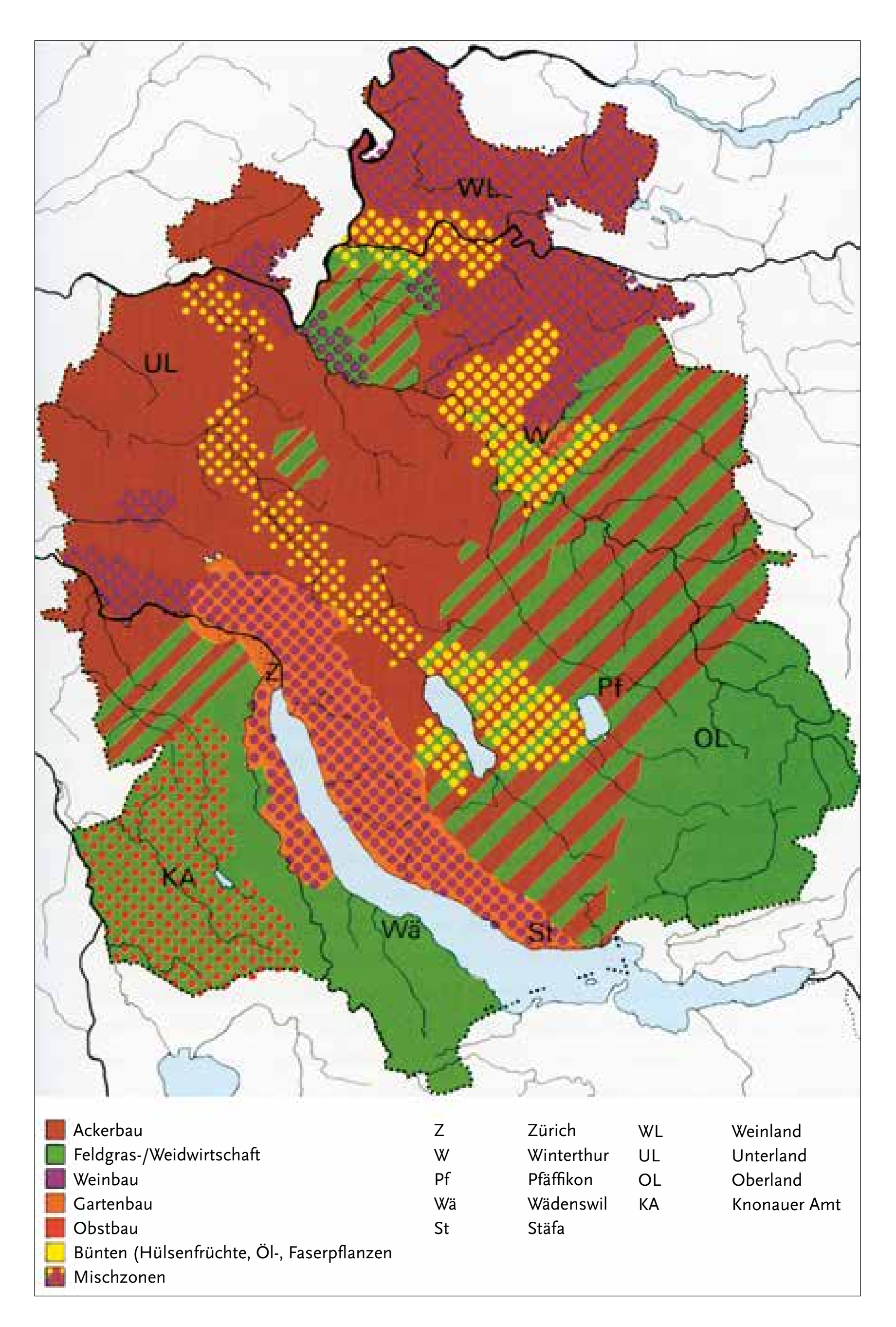
Karte 17: Die Grenzen der Zürcher Kirchgemeinden und Pfarrkapitel im 18. Jahrhundert. Quelle: Kläui/Imhof, Atlas zur Geschichte des Kantons Zürich, Tafel 17.



Karte 18: Die Distrikte und Bezirke des Kantons Zürich. Quelle: Kläui/Imhof, Atlas zur Geschichte des Kantons Zürich, Tafel 14.



Karte 19: Die Verteilung der Protoindustrie im ausgehenden 18. Jahrhundert. Quelle: Kläui/Imhof, Atlas zur Geschichte des Kantons Zürich, Tafel 35.



Karte 20: Landwirtschaftliche Produktionszweige im Kanton Zürich der frühen Neuzeit. Quelle: Irniger, Landwirtschaft in der frühen Neuzeit, S. 71.

6.2 Verzeichnis Schulorte und Kurznamen[1]

6.2.1 Schulorte und Kurznamen 1771

Schulorte 1771	Schulorte 1771 kurz
Adetswil	Adets.
Adlikon	Adlik.
Adliswil	Adlis.
Aesch bei Neftenbach	Aesch. N.
Affoltern am Albis	Affolt.
Albisrieden	Albisr.
Alten	Alten
Altikon	Altik.
Altstetten	Altst.
Andelfingen	G'andelf.
Arn	Arn
Äsch	Äsch
Äsch	Äsch
Auf den Höfen (Schwickhof)	Schwickh.
Äugst	Äugst
Äugsterthal	Äugsterth.
Auslikon	Auslik.
Bachenbülach	B'bül.
Bachs	Bachs
Bäretswil	Bärets.
Bassersdorf	Bass.
Bauma	Bauma
Benken	Benken
Berg a. I.	Berg
Bertschikon	Bertschik.
Bettswil	Betts.
Binzikon	Binzik.
Birmensdorf	Birm. Äsch
Bisikon	Bisik.
Boden	Boden
Bonstetten	Bonst.
Boppelsen	Bopp.
Brütten	Brütten
Bubikon	Bubik.
Buchs	Buchs
Bülach	Bül.
Bülach 2	Bül. 2
Dachsleren	Dachsl.
Dällikon	Däll.
Dänikon	Dän.
Dättlikon	Dättlik.
Dätwil	Dätw.
Deutsche Schule in d. grösseren Stadt (Zürich)	Dt. Sch. gröss. St
Deutsche Schule in d. kleineren Stadt (Zürich)	Dt. Sch. kl. St.
Dielsdorf	Diels.
Dietlikon	Dietlik.
Dinhard	Dinh.

1 Zur eindeutigen Identifikation wurde bei mehrfach auftretenden Namen von Schulorten zusätzlich die Kirchgemeinde genannt, in welcher die Bewohner kirchgenössig waren. Die Bezeichnung «Kirchgemeinde» wurde dabei abgekürzt (KG). Die auf einem separaten Kartenauszug dargestellten Schulen der Stadt Zürich wurden in den Listen «Schulorte und Kurznamen» mit dem entsprechenden Zusatz als solche gekennzeichnet (Zürich).

Schulorte 1771	Schulorte 1771 kurz
Dorf (KG Hombrechtikon)	Dorf
Dorf (KG Männedorf)	Dorf
Dorf (KG Dorf)	Dorf
Dorlikon (Thalheim)	Dorlikon
Dübendorf	Düb.
Dürstelen	Dürst.
Ebertswil	Ebertsw.
Ebmatingen	Ebmat.
Egg	Egg
Eglisau	Eglisau
Eidberg	Eidb.
Elgg	Elgg
Ellikon	Ellik.
Elsau	Elsau
Embrach	Embr.
(End)höri	E.Höri
Erlenbach	Erlenb.
Erlosen (später: Bossikon-Erlosen)	Erlosen
Eschenmosen	Eschenm.
Eschlikon	Eschl.
Esslingen	Essl.
Ettenhausen	Ettenh.
Fällanden	Fäll.
Fehraltorf	Fehralt.
Feuerthalen	Feuerth.
Fischenthal	Oberhöf
Flaach	Flaach
Flurlingen	Flurl.
Freienstein	F'stein
Freudwil	Freudw.
Fritzenhof	Fritzenh.
Geroldswil	Geroldsw.
Gfenn	Gfenn
Ghöch	Ghöch
Girenbad	Girenb.
Glattfelden	Gl'feld.
Gossau	Gossau
Grafstal	Grafst.
Gräslikon	Gräsl.
Greifensee	Greifens.
Grüningen	Grüning.
Grüt	Grüt
Gündisau	Gündis.
Guntalingen	Guntal.
Gutenswil	Gutensw.
Gütikhausen	Gütikhaus.
Hasel	Hasel
Hausen	Hausen
Hausschule 1 (Arter) (Zürich)	HS 1 Arter
Hausschule 2 (Kesselring) (Zürich)	HS 2 Kesselring
Hausschule 3 (Müller) (Zürich)	HS 3 Müller
Hausschule 4 (Reutlinger) (Zürich)	HS 4 Reutlinger
Hausschule 5 (Hagenbuch) (Zürich)	HS 5 Hagenbuch
Hausschule 6 (Usteri) (Zürich)	HS 6 Usteri
Hausschule 7 (Feer) (Zürich)	HS 7 Feer
Hedingen	Hed.
Heferswil	Hefersw.
Hegi	Hegi
Hegnau	Hegn.
Henggart	Hengg.

Schulorte 1771	Schulorte 1771 kurz
Hermatswil	Hermatsw.
Herrliberg	Herrli.
Herschmettlen	Herschm.
Hettlingen	Hettl.
Hinwil	Hinw.
Hirslanden	Hirsl.
Hirzel	Hirzel
Hochfelden	H'felden
Hofstetten (KG Elgg)	Hofst.
Hofstetten (KG Turbenthal)	Hofst.
Hombrechtikon	Hombr.
Höngg	Höngg
Horben	Horb.
Horgen	Horg.
Horgenberg	Horg.b.
Hottingen	Hotting.
Hub bei Neftenbach	Hub.N.
Huggenberg	Hugg.
Humlikon	Huml.
Hünikon	Hünik.
Hüntwangen	Hüntw.
Hütten	Hütt.
Iberg	Iberg
Irgenhausen	Irgenh.
Isikon	Isik
Kalktharen	Kalkth.
Käpfnach	Käpfn.
Kappel	Kappel
Kellersacker bei Wila	Kellersacker
Kempten	Kempten
Kilchberg	Kilchb.
Kindhausen	Kindh.
Kirchuster	K'Ust.
Kleinandelfingen	K'andelf.
Kloten	Kloten
Knonau	Knonau
Küsnacht	Küsn.
Kyburg	Kyburg
Langnau	Langn.
Lateinschule Fraumünster (Zürich)	Latein. Fraum.
Lateinschule Grossmünster (Zürich)	Latein. Grossm.
Lindau	Lindau
Lindenbaum	Lindenb.
Lipperschwendi	Lipperschw.
Lufingen	Lufing.
Madetswil	Madetsw.
Männedorf	Männed.
Manzenhub und Ottenhub (alternierend)	Manz-Ott
Marthalen	Marth.
Maschwanden	Maschw.
Maur	Maur
Meilen	Meilen
Mettmenstetten	Mettm.
Mittelberg	Mittelb.
Mönchaltorf	Mönch.
Mühleberg	Mühleb.
Nänikon	Nänik.
Nassenwil	Nassenw.
Neerach	Neer.
Neftenbach	Neftenb.

Schulorte 1771	Schulorte 1771 kurz
Neschwil	Neschw.
Neubrunn	Neubr.
Niederhasli	N'hasli
Niederillnau (Unterillnau)	U'illnau
Niedersteinmaur	N'st'm.
Niederuster	N'Ust.
Niederweningen	N'wen.
Niederwil	N'wil
Nöschikon	Nöschik.
Nossikon	Nossik.
Nürensdorf	Nür.
Oberbuch	Oberbuch
Oberdürnten	O'Dürnt.
Oberembrach	O'embr.
Oberengstringen	O'engstr.
Oberglatt	O'glatt
Oberhasli	O'hasli
Oberhittnau	O'hittnau
Oberillnau	O'illnau
Oberlangenhard	O'langenh.
Oberrieden	O'rieden
(Ober)rüti	O'Rüti
Oberstammheim	O'stammh.
Obersteinmaur	O'st'm.
Oberuster	O'Ust.
Oberweningen	O'wen.
(Ober)Wetzikon	O'Wetz.
Oberwil (KG Bassersdorf)	O'wil
Oberwil (KG Dägerlen)	O'wil
Oberwinterthur	O'wint.
Ohringen	Ohring.
Opfikon	Opf.
Örlingen	Örl.
Ossingen	Oss.
Otelfingen	Otelf.
Ottenbach	Ottenb.
Ottikon bei Gossau	Ottik.
Ottikon bei Illnau	Ottik. I.
Ötwil	Ötw.
Pfäffikon	Pfäffik.
Pfungen	Pfungen
Rafz	Rafz
Regensberg	Reg'berg
Regensdorf	Reg'dorf
Reutlingen	Reutl.
Richterswil Berg	Richt. Berg
Richterswil Dorf	Richt. Dorf
Rickenbach	Rickenb.
Ricketwil	Ricketw.
Ried	Ried
Rieden	Rieden
Riedikon	Riedik.
Riesbach	Riesb.
Rifferswil	Riff.
Rikon bei Effretikon	Rikon. E.
Rikon bei Zell	Rikon. Z.
Ringwil	Ringw.
Rorbas	Rorbas
Rudolfingen	Rudolf.
Rümlang	Rüml.

Schulorte 1771	Schulorte 1771 kurz
Rumlikon	Rumlik.
Rüschlikon	Rüschl.
Russikon	Russik.
Rüti	Rüti
Rutschwil	Rutschw.
Schalchen	Schalch.
Schmidrüti	Schmidrüti
Schneit	Schneit
Schöfflisdorf	Schöff.
Schönenberg	Schönenb.
Schottikon	Schottik.
Schwamendingen	Schwam.
Schwerzenbach	Schwerz.
Seebach	Seeb.
Seegräben	Seegrä.
Seen	Seen
Seuzach	Seuz.
Stadel	Stadel
Stadel	Stadel
Stäfa	Stäfa
Stallikon	Stallik.
Sternenberg	Sternenb.
Strahlegg	Strahl.
Sulzbach	Sulzb.
Sünikon	Sünik.
Tagelswangen	Tagelsw.
Tanne	Tanne
Taussheim (heute:Toussen)	Taussheim
Teilingen	Teil.
Teufen	Teufen
Thal	Tägerst
Thalwil	Thalw.
Töss	Töss
Trüllikon	Trüllik.
Truttikon	Truttik.
Turbenthal	Turbent.
Uhwiesen	Uhw.
Uitikon	Uitik.
Ülikon	Ülik.
Undalen	Undalen
(Unter)affoltern	U'Aff.
(Unter)Dürnten	U'Dürnt.
Unterhittnau	U'hittnau
Unterhof	U'hof
Unterlunnern	U'lunn.
Unterschlatt	U'Schlatt
Unterwetzikon	U'Wetz.
Ürikon	Ürik.
Ürzlikon	Ürzlik.
Ütikon	Ütik.
Üzikon	Üzikon
Veltheim	Velth.
Volken	Volk.
Volketswil	Volkets.
Wädenswil	Wäd.
Wädenswil Unterort	Wäd.Unter.
Wald	Wald
Waldhausen	Waldh.
Wallikon	Wallik.
Wallisellen	Wallis.

Schulorte 1771	Schulorte 1771 kurz
Waltalingen	Walt.
Waltenstein	Waltenst.
Wangen	Wang.
Wappenswil	Wappens.
Wasterkingen	Wasterk.
Watt	Watt
Weiach	Weiach
Weiningen	Wein.
Weisslingen	Weissl.
Wenzikon und Dickbuch (alternierend)	Dickbuch
Werikon	Werik.
Wermatswil	Wermatsw.
Wernetshausen	Wernetsh.
Wettswil	Wettsw.
Wetzwil	Wetzw.
Wiesendangen	Wiesend.
Wil	Wil
Wila	Wila
Wildberg	Wildb.
Wilhof	Wilhof
Windlach	Windl.
Winkel	Winkel
Winterberg	Winterb.
Winterthur Kanbenschule	W. Kn. Gym.
Winterthur Mädchenschule	W. Mädch.
Winterthur Nebenschule Lehrgotte	W. NS. Lehrg.
Winterthur Nebenschule Praeceptor	W. NS. Praec.
Wipkingen	Wipk.
Witikon	Witik.
Wolfhausen	Wolfh.
Wollishofen	Wollish.
Wülflingen	Wülf.
Wülflingen 2	Wülf. 2
Zell	Zell
Zimikon	Zimik.
Zollikon	Zollik.
Zumikon	Zumik.
Zünikon	Zünikon
Zwillikon	Zwillik.

6.2.2 Schulorte und Kurznamen 1799

Schulorte 1799	Schulorte 1799 kurz
Adetswil	Adets.
Adlikon	Adlik.
Adliswil	Adlis.
Aesch bei Neftenbach	Aesch. N.
Affoltern am Albis	Affolt.
Albisrieden	Albisr.
Alten	Alten
Altikon	Altik.
Altstetten	Altst.
Armenschule	Armensch.
Arn	Arn
Äsch (KG Birmensdorf)	Äsch
Äsch (KG Maur)	Äsch
Auf den Höfen (Neuburg)	Neuenb.
Auf Dorf	Auf Dorf
Äugst	Äugst
Äugsterthal	Äugsterth.
Auslikon	Auslik.
Aussersihl	Au'sihl
Bachenbülach	B'bül.
Bachs	Bachs
Bäretswil	Bärets.
Bassersdorf	Bass.
Bauma	Bauma
Benken	Benken
Berg am Irchel	Berg
Bertschikon	Bertschik.
Bettswil	Betts.
Binzikon	Binzik.
Birmensdorf	Birm.
Bisikon	Bisik.
Blitterswil	Blittersw.
Boden	Boden
Bonstetten	Bonst.
Boppelsen	Bopp.
Breite	Breite
Brütten	Brütten
Bubikon	Bubik.
Buchenegg	Buchenegg
Buchs	Buchs
Bühl	Bühl
Bülach	Bül.
Bülach 2	Bül. 2
Dachsen	Dachs.
Dachsleren	Dachsl.
Dällikon	Däll.
Dänikon	Dän.
Dättlikon	Dättlik.
Dätwil	Dätw.
Dickbuch	Dickbuch
Dielsdorf	Diels.
Dietlikon	Dietlik.
Dinhard	Dinh.
Dorf (KG Männedorf)	Dorf
Dorf (KG Dorf)	Dorf
Dorlikon (Thalheim)	Dorlikon
Dt. Schule in d. gröss. Stadt (Zürich)	Dt. Sch. gröss. St

Schulorte 1799	Schulorte 1799 kurz
Dt. Schule in d. kl. Stadt (Zürich)	Dt. Sch. kl. St.
Dübendorf	Düb.
Dürstelen	Dürst.
Ebertswil	Ebertsw.
Ebmatingen	Ebmat.
Effretikon	Effr.
Egg	Egg
Eglisau	Eglisau
Ehrikon	Ehrik.
Eidberg	Eidb.
Elgg	Elgg
Elgg 2	Elgg. 2
Ellikon	Ellik.
Elsau	Elsau
(End)höri	E.Höri
Embrach	Embr.
Embrach 2	Embr. 2
Enge	Enge
Erlenbach	Erlenb.
Erlosen (später: Bossikon-Erlosen)	Erlosen
Eschenmosen	Eschenm.
Eschlikon	Eschl.
Esslingen	Essl.
Ettenhausen	Ettenh.
Fällanden	Fäll.
Fehraltorf	Fehralt.
Fehrenwaldsberg	F'Waldsb.
Feuerthalen	Feuerth.
Flaach	Flaach
Fluntern	Flunt.
Flurlingen	Flurl.
Freienstein	F'stein
Freudwil	Freudw.
Gerlisberg	Gerlisb.
Geroldswil	Geroldsw.
Gfenn	Gfenn
Girenbad	Girenb.
Glattfelden	Gl'feld.
Gossau	Gossau
Grafstal	Grafst.
Gräslikon	Gräsl.
Greifensee	Greifens.
Grossandelfingen	G'andelf.
Grüningen	Grüning.
Grüt	Grüt
Gündisau	Gündis.
Guntalingen	Guntal.
Güntisberg	Güntisb.
Gutenswil	Gutensw.
Gütikhausen	Gütikhaus.
Hasel	Hasel
Hausen	Hausen
Hausschule (Ammann) (Zürich)	HS Amman
Hausschule (Falkenstein) (Zürich)	HA Falkenstein
Hausschule (Hischgartner) (Zürich)	HA Hischgartner
Hausschule (Kesselring) (Zürich)	HA Kesselring
Hausschule (Reutlinger) (Zürich)	HS Reutlinger
Hausschule (Wirz) (Zürich)	HS Wirz
Hausschule (Wolf) (Zürich)	HS Wolf
Hedingen	Hed.
Heferswil	Hefersw.
Hegi	Hegi

Schulorte 1799	Schulorte 1799 kurz
Hegnau	Hegn.
Henggart	Hengg.
Hermatswil	Hermatsw.
Herrliberg	Herrli.
Herschmettlen	Herschm.
Hettlingen	Hettl.
Hinwil	Hinw.
Hirslanden	Hirsl.
Hirzel	Hirzel
Hittenberg	Hittenb.
Hochfelden	H'felden
Hof bei Müetschbach	Hof.Müetsch.
Hofstetten	Hofst.
Hombrechtikon	Hombr.
Höngg	Höngg
Horgen	Horg.
Horgenberg	Horg.b.
Hörnli	Hörnli
Hottingen	Hotting.
Hub bei Neftenbach	Hub.N.
Hüebli	Hüebli
Huggenberg	Hugg.
Humlikon	Huml.
Hünikon	Hünik.
Hüntwangen	Hüntw.
Hütten	Hütt.
Iberg	Iberg
Irgenhausen	Irgenh.
Isikon	Isik
Kalktharen	Kalkth.
Käpfnach	Käpfn.
Kappel	Kappel
Kellersacker bei Wila	Kellersacker
Kempten	Kempten
Kilchberg	Kilchb.
Kindhausen	Kindh.
Kirchuster	K'Ust.
Kirchuster 2	K'Ust. 2
Kleinandelfingen	K'andelf.
Kloten	Kloten
Knonau	Knonau
Kunstschule (Zürich)	Kunstsch.
Küsnacht	Küsn.
Kyburg	Kyburg
Landikon	Landikon
Landknabeninstitut	I.Landkn.
Langnau	Langn.
Lenzen	Lenzen
Lindau	Lindau
Lindau (Küsnachter Berg)	Lindau
Lipperschwendi	Lipperschw.
Ludetswil	Ludetsw.
Lufingen	Lufing.
Madetswil	Madetsw.
Männedorf	Männed.
Manzenhub und Ottenhub (alternierend)	Manz-Ott
Marthalen	Marth.
Maschwanden	Maschw.
Matt	Matt
Maur	Maur
Meilen	Meilen
Mettmenstetten	Mettm.

Schulorte 1799	Schulorte 1799 kurz
Mittelberg	Mittelb.
Mittelleimbach	M'Leimb.
Mönchaltorf	Mönch.
Mühleberg	Mühleb.
Nänikon	Nänik.
Nassenwil	Nassenw.
Neerach	Neer.
Neftenbach	Neftenb.
Neschwil	Neschw.
Neubrunn	Neubr.
Niederhasli	N'hasli
Niedersteinmaur	N'st'm.
Niederuster	N'Ust.
Niederweningen	N'wen.
Niederwil	N'wil
Nöschikon	Nöschik.
Nossikon	Nossik.
Nürensdorf	Nür.
Nussberg	Nussberg
Oberbuch	Oberbuch
Oberdürnten	O'Dürnt.
Oberembrach	O'embr.
Oberengstringen	O'engstr.
Oberglatt	O'glatt
Oberhasli	O'hasli
Oberhittnau	O'hittnau
Oberhöf (Fischenthal)	Oberhöf
Oberhofen	O'hofen
Oberillnau	O'illnau
Oberlangenhard	O'langenh.
Oberlaupen	O'Laup.
Obermeilen	O'meilen
Oberrieden	O'rieden
(Ober)rüti	O'Rüti
Oberschlatt	O'schlatt
Oberstammheim	O'stammh.
Obersteinmaur	O'st'm.
Oberstrass	O'strass
Oberuster	O'Ust.
Oberweningen	O'wen.
(Ober)Wetzikon	O'Wetz.
Oberwil (KG Bassersdorf)	O'wil
Oberwil (KG Dägerlen)	O'wil
Oberwinterthur	O'wint.
Ohringen	Ohring.
Opfikon	Opf.
Örlingen	Örl.
Ossingen	Oss.
Otelfingen	Otelf.
Ottenbach	Ottenb.
Ottikon bei Gossau	Ottik.
Ottikon bei Illnau	Ottik. I.
Ötwil	Ötw.
Pfäffikon	Pfäffik.
Pfungen	Pfungen
Rafz	Rafz
Ramsberg	Ramsb.
Realschule (Zürich)	Realsch.
Regensberg	Reg'berg
Regensdorf	Reg'dorf
Rennweg	Rennweg
Reutlingen	Reutl.

Schulorte 1799	Schulorte 1799 kurz
Richterswil Dorf	Richt. Dorf
Rickenbach	Rickenb.
Ricketwil	Ricketw.
Ried	Ried
Ried	Ried
Rieden	Rieden
Riedikon	Riedik.
Riesbach	Riesb.
Rietli	Rietli
Rifferswil	Riff.
Rikon bei Effretikon	Rikon. E.
Rikon bei Zell	Rikon. Z.
Ringwil	Ringw.
Robank	Robank
Robenhausen	Robenh.
Rorbas	Rorbas
Rudolfingen	Rudolf.
Rümlang	Rüml.
Rumlikon	Rumlik.
Rüschlikon	Rüschl.
Russikon	Russik.
Rüti	Rüti
Rutschwil	Rutschw.
Samstagern	Samst.
Schalchen	Schalch.
Schmidrüti	Schmidrüti
Schneit	Schneit
Schöfflisdorf	Schöff.
Schönenberg	Schönenb.
Schottikon	Schottik.
Schwamendingen	Schwam.
Schwerzenbach	Schwerz.
Seebach	Seeb.
Seegräben	Seegrä.
Seen	Seen
Sennhof	Sennh.
Seuzach	Seuz.
Stadel (KG Oberwinterthur)	Stadel
Stadel (KG Stadel)	Stadel
Stäfa	Stäfa
Stäfa 2	Stäfa 2
Stallikon	Stallik.
Sternenberg	Sternenb.
Strahlegg	Strahl.
Sulzbach	Sulzb.
Sünikon	Sünik.
Tablat	Tablat
Tagelswangen	Tagelsw.
Tägerst	Tägerst
Tann	Tanne
Tanne	Tanne
Teilingen	Teil.
Teufen	Teufen
Thalwil	Thalw.
Töchterschule (Zürich)	Töcht.sch.
Toggwil	Toggw.
Töss	Töss
Trüllikon	Trüllik.
Truttikon	Truttik.
Turbenthal	Turbent.
Uessikon	Uessik.
Uhwiesen	Uhw.

Schulorte 1799	Schulorte 1799 kurz
Uitikon	Uitik.
Ülikon	Ülik.
Undalen	Undalen
(Unter)affoltern	U'Aff.
Unterbach	U'bach
(Unter)Dürnten	U'Dürnt.
Unterengstringen	U'engstr.
(Unter)Fägswil	U'Fägsw.
Unterhittnau	U'hittnau
Unterillnau (Niederillnau)	U'illnau
Unterlunnern	U'lunn.
Unterschlatt	U'Schlatt
Unterstrass	U'strass
Unterwetzikon	U'Wetz.
Ürikon	Ürik.
Ürzlikon	Ürzlik.
Ütikon	Ütik.
Üzikon	Üzikon
Veltheim	Velth.
Volken	Volk.
Volketswil	Volkets.
Wädenswil	Wäd.
Wädenswil 2	Wäd. 2
Wädenswil Unterort	Wäd. Unter.
Wald	Wald
Waldhausen	Waldh.
Wallikon	Wallik.
Wallisellen	Wallis.
Waltalingen	Walt.
Waltenstein	Waltenst.
Wangen	Wang.
Wappenswil	Wappens.
Wasterkingen	Wasterk.
Watt	Watt
Weiach	Weiach
Weiningen	Wein.
Weisslingen	Weissl.
Wellenau	Wellenau
Werikon	Werik.
Wermatswil	Wer'wil
Wernetshausen	Wernetsh.
Wettswil	Wettsw.
Wetzwil	Wetzw.
Wiedikon	Wiedik.
Wiesendangen	Wiesend.
Wil	Wil
Wila	Wila
Wildberg	Wildb.
Wildensbuch	Wildensb.
Wilen	Wilen
Wilhof	Wilhof
Windlach	Windl.
Winkel	Winkel
Winterberg	Winterb.
Winterthur Knabenschule	W. Kn. Gym.
Winterthur Mädchenschule	W. Mädch.
Winterthur Nebenschule Lehrerin	W. NS. Lehr.
Winterthur Nebenschule Praeceptor	W. NS. Praec.
Wipkingen	Wipk.
Witikon	Witik.
Wolfhausen	Wolfh.
Wollishofen	Wollish.

Schulorte 1799	Schulorte 1799 kurz
Wolsen	Wols.
Wülflingen	Wülf.
Wülflingen 2	Wülf. 2
Zell	Zell
Zimikon	Zimik.
Zollikon	Zollik.
Zumikon	Zumik.
Zünikon	Zünikon
Zwillikon	Zwillik.

6.2.3 Schulorte und Kurznamen 1834

Schulorte 1834	Schulorte kurz 1834
Adetswil	Adets.
Adlikon	Adlik.
Adlikon	Adl.
Adliswil	Adlis.
Aesch bei Neftenbach	Aesch. N.
Affoltern am Albis	Affolt.
Albisrieden	Albisr.
Alten	Alten
Altikon	Altik.
Altstetten	Altst.
Armenschule im Brunnenturm (Zürich)	Armens. Brunnent.
Arn	Arn
Äsch	Äsch
Äugst	Äugst
Äugsterthal	Äugsterth.
Auslikon	Auslik.
Aussersihl	Au’sihl
Bachenbülach	B’bül.
Bachs	Bachs
Bachs im Thal	Bachs. T.
Baltenswil	Balt.
Bäretswil	Bärets.
Bassersdorf	Bass.
Bauma	Bauma
Benken	Benken
Berg am Irchel	Berg
Bertschikon	Bertschik.
Bettswil	Betts.
Binzikon	Binzik.
Birmensdorf und Äsch	Birm. Äsch
Bisikon	Bisik.
Blitterswil	Blittersw.
Boden	Boden
Bonstetten	Bonst.
Boppelsen	Bopp.
Breite	Breite
Brütten	Brütten
Brüttisellen	Brütti.
Bubikon	Bubik.
Buchenegg	Buchenegg
Buchs	Buchs
Bühl	Bühl
Bülach	Bül.
Bülach Sekundarschule	Bül.Sek
Dachsen	Dachs.
Dachsleren	Dachsl.
Dällikon	Däll.
Dänikon	Dän.
Dättlikon	Dättlik.
Dätwil	Dätw.
Dettenried	D’ried
Dickbuch	Dickbuch
Dielsdorf	Diels.
Dietlikon	Dietlik.
Dinhard	Dinh.
Dorf	Dorf
Dorlikon (Thalheim)	Dorlikon

Schulorte 1834	Schulorte kurz 1834
Dübendorf	Düb.
Dürstelen	Dürst.
Ebertswil	Ebertsw.
Ebmatingen	Ebmat.
Effretikon	Effr.
Egg	Egg
Eglisau	Eglisau
Eglisau Sekundarschule	Eglis. Sek.
Ehrikon	Ehrik.
Eidberg	Eidb.
Elgg	Elgg
Elgg Sekundarschule	Elgg. Sek.
Ellikon	Ellik.
Elsau	Elsau
Embrach	Embr.
(End)Höri	E.Höri
Enge	Enge
Erlenbach	Erlenb.
Erlosen (Bossikon-Erlosen)	Erlosen
Eschenmosen	Eschenm.
Eschlikon	Eschl.
Esslingen	Essl.
Ettenhausen	Ettenh.
Fällanden	Fäll.
Fehraltorf	Fehralt.
(Fehren)Waldsberg	F'Waldsb.
Feuerthalen	Feuerth.
Flaach	Flaach
Fluntern	Flunt.
Flurlingen	Flurl.
Freienstein	F'stein
Freudweilersches Institut (KG Regensberg)	I.Freudw.
Freudwil	Freudw.
Gerlisberg	Gerlisb.
Geroldswil	Geroldsw.
Gfenn	Gfenn
Girenbad	Girenb.
Glattfelden	Gl'feld.
Gossau	Gossau
Grafstal	Grafst.
Gräslikon	Gräsl.
Greifensee	Greifens.
Grossandelfingen	G'andelf.
Grüningen	Grüning.
Grüt	Grüt
Gündisau	Gündis.
Guntalingen	Guntal.
Güntisberg	Güntisb.
Gutenswil	Gutensw.
Gütikhausen	Gütikhaus.
Hadlikon	Hadlik.
Hasel	Hasel
Hausen	Hausen
Hedingen	Hed.
Heferswil	Hefersw.
Hegi	Hegi
Hegnau	Hegn.
Henggart	Hengg.
Hermatswil	Hermatsw.
Herrliberg	Herrli.
Herschmettlen	Herschm.
Hettlingen	Hettl.

Schulorte 1834	Schulorte kurz 1834
Hinteregg	Hi'egg
Hinwil	Hinw.
Hirslanden	Hirsl.
Hirzel	Hirzel
Hittenberg	Hittenb.
Hochfelden	H'felden
Hof bei Müetschbach	Hof. Müetsch.
Hofstetten (KG Elgg)	Hofst.
Hofstetten (KG Oberglatt)	Hofst.
Höhe	Höhe
Hombrechtikon	Hombr.
Höngg	Höngg
Horben	Horb.
Horgen	Horg.
Horgenberg	Horg.b.
Hörnli	Hörnli
Hottingen	Hotting.
Hub bei Neftenbach	Hub. N.
Hüebli	Hüebli
Huggenberg	Hugg.
Humlikon	Huml.
Hünikon	Hünik.
Hüntwangen	Hüntw.
Hütten	Hütt.
Hüttikon	Hütt.
Hutzikon	Hutzik.
Iberg	Iberg
Im Feld zu Meilen	ImFeld Meil.
Irgenhausen	Irgenh.
Isikon	Isik
Itzikon	Itzik.
Käpfnach	Käpfn.
Kappel	Kappel
Kempten	Kempten
Kilchberg	Kilchb.
Kilchberg Sekundarschule	Kilchb. Sek.
Kindhausen	Kindh.
Kirchuster	K'Ust.
Kirchuster Sekundarschule	K'Ust. Sek.
Kleinandelfingen	K'andelf.
Kloten	Kloten
Knabenschule	Kn'schule
Knonau	Knonau
Küsnacht	Küsn.
Küsnacht Sekundarschule	Küsn. Sek.
Kyburg	Kyburg
Landknabeninstitut (Zürich)	I.Landkn.
Landtöchterinstitut (Zürich)	I.Landtö.
Langnau	Langn.
Langwiesen	Langw.
Lenzen	Lenzen
Limberg (Küsnachter Berg)	Limb.
Lindau	Lindau
Lipperschwendi	Lipperschw.
Ludetswil	Ludetsw.
Lufingen	Lufing.
Mädchenschule (Zürich)	Mä'schule
Mädchenschule Sekundarschule (Zürich)	Mä'schule. Sek.
Madetswil	Madetsw.
Männedorf	Männed.
Männedorf Sekundarschule	Männed. Sek.
Männedorf Töchterschule	Männed. Tö.

Schulorte 1834	Schulorte kurz 1834
Manzenhub und Ottenhub (alternierend)	Manz-Ott
Marthalen	Marth.
Maschwanden	Maschw.
Maur	Maur
Meilen	Meilen
Meilen Dorf	Meil.Dorf
Meilen Sekundarschule	Meil.Sek.
Mettmenstetten	Mettm.
Mettmenstetten Sekundarschule	Mettm.Sek.
Mittelberg	Mittelb.
(Mittel-)Leimbach	M'Leimb.
Mönchaltorf	Mönch.
Mühleberg	Mühleb.
Nänikon	Nänik.
Nassenwil	Nassenw.
Neerach	Neer.
Neftenbach	Neftenb.
Neschwil	Neschw.
Neubrunn	Neubr.
Neuenburg (auf den Höfen)	Neuenb.
Niederglatt	N'glatt
Niederhasli	N'hasli
Niedersteinmaur	N'st'm.
Niederuster	N'Ust.
Niederweningen	N'wen.
Niederwil	N'wil
Nöschikon	Nöschik.
Nossikon	Nossik.
Nürensdorf	Nür.
Oberbuch	Oberbuch
Oberdürnten	O'Dürnt.
Oberembrach	O'embr.
Oberengstringen	O'engstr.
Oberengstringen Sekundarschule	O'engstr. Sek.
Oberglatt	O'glatt
Oberhasli	O'hasli
Oberhittnau	O'hittnau
Oberhöf (Fischenthal)	Oberhöf
Oberhofen	O'hofen
Oberillnau	O'illnau
Oberlangenhard	O'langenh.
(Ober-)Laupen	O'Laup.
Obermeilen	O'meilen
Oberrieden	O'rieden
(Ober-)Rüti	O'Rüti
Oberstammheim	O'stammh.
Obersteinmaur	O'st'm.
Oberstrass	O'strass
Oberuster	O'Ust.
Oberweningen	O'wen.
(Ober-)Wetzikon	O'Wetz.
Oberwil (KG Bassersdorf)	O'wil
Oberwil (KG Dägerlen)	O'wil
Oberwinterthur	O'wint.
Oerlikon	Oerlik.
Ohringen	Ohring.
Opfikon	Opf.
Örlingen	Örl.
Ossingen	Oss.
Otelfingen	Otelf.
Ottenbach	Ottenb.
Ottikon bei Gossau	Ottik.

Schulorte 1834	Schulorte kurz 1834
Ottikon bei Illnau	Ottik. I.
Ötwil	Ötw.
Pfäffikon	Pfäffik.
Pfungen	Pfungen
Privatanstalt des Schulvereins (KG Hombrechtikon)	PA. Schulv.
Privatinstitut Hartmann Hotz (KG Thalwil)	PI. Hart. Hotz
Privatinstitut in der Werdmühle (Zürich)	PI. Werdmühle
Raath	Raath
Rafz	Rafz
Ramsberg	Ramsb.
Regensberg	Reg'berg
Regensdorf	Reg'dorf
Regensdorf Sekundarschule	Reg'dorf.Sek.
Reutlingen	Reutl.
Richterswil Dorf	Richt. Dorf
Rickenbach	Rickenb.
Ricketwil	Ricketw.
Ried (KG Wald)	Ried
Ried (KG Steinmaur)	Ried
Rieden	Rieden
Riedikon	Riedik.
Riesbach	Riesb.
Rifferswil	Riff.
Rikon bei Effretikon	Rikon. E.
Rikon bei Zell	Rikon. Z.
Ringwil	Ringw.
Robank	Robank
Robenhausen	Robenh.
Rorbas	Rorbas
Rossweid	Rossweid
Rudolfingen	Rudolf.
Rümlang	Rüml.
Rumlikon	Rumlik.
Rüschlikon	Rüschl.
Russikon	Russik.
Rüti	Rüti
Rutschwil	Rutschw.
Samstagern	Samst.
Schalchen	Schalch.
Schlatt	Schlatt
Schmidrüti	Schmidrüti
Schneit	Schneit
Schöfflisdorf	Schöff.
Schöfflisdorf Sekundarschule	Schöff.Sek.
Schönenberg	Schönenb.
Schottikon	Schottik.
Schwamendingen	Schwam.
Schwerzenbach	Schwerz.
Seebach	Seeb.
Seegräben	Seegrä.
Seen	Seen
Sekundarschule (KG Wetzikon)	Sek.
Sellenbüren	Sellenb.
Sennhof	Sennh.
Seuzach	Seuz.
Spitzen	Spitzen
Stadel (KG Oberwinterthur)	Stadel
Stadel (KG Stadel)	Stadel
Stäfa	Stäfa
Stäfa Sekundarschule	Stäfa Sek.
Stallikon	Stallik.
Steinenbach	Steinenb.

Schulorte 1834	Schulorte kurz 1834
Steinshof	Steinshof
Strahlegg	Strahl.
Sulzbach	Sulzb.
Sünikon	Sünik.
Tablat	Tablat
Tagelswangen	Tagelsw.
Tägerst	Tägerst
Tanne (KG Bäretswil)	Tanne
Tanne (KG Dürnten)	Tanne
Teilingen	Teil.
Teufen	Teufen
Thalwil	Thalw.
Toggwil	Toggw.
Töss	Töss
Tössriederen	Tössried.
Trüllikon	Trüllik.
Truttikon	Truttik.
Turbenthal	Turbent.
Uessikon	Uessik.
Uhwiesen	Uhw.
Uitikon	Uitik.
Ülikon	Ülik.
Undalen	Undalen
(Unter-)Affoltern	U'Aff.
Unterbach	U'bach
Untere Industrieschule (Zürich)	Unt. Ind'schule
Unterengstringen	U'engstr.
Unteres Gymnasium (Zürich)	Unt.Gym.
(Unter-)Dürnten	U'Dürnt.
(Unter-)Fägswil	U'Fägsw.
Unterhittnau	U'hittnau
Unterillnau (Niederillnau)	U'illnau
(Unter-)Lunnern	U'lunn.
(Unter-)Schlatt	U'Schlatt
Unterstammheim	U'stammh.
Unterstrass	U'strass
Unterwetzikon	U'Wetz.
Ürikon	Ürik.
Ürzlikon	Ürzlik.
Ütikon	Ütik.
Üzikon	Üzikon
Veltheim	Velth.
Volken	Volk.
Volketswil	Volkets.
Wädenswil	Wäd.
Wädenswil Stocken	Wäd. Stock.
Wädenswil Unterort	Wäd. Unter.
Wald	Wald
Wald Sekundarschule	Wald Sek.
Wallikon	Wallik.
Wallisellen	Wallis.
Waltalingen	Walt.
Waltenstein	Waltenst.
Wangen	Wang.
Wappenswil	Wappens.
Wasterkingen	Wasterk.
Watt	Watt
Weiach	Weiach
Weiningen	Wein.
Weisslingen	Weissl.
Wellenau	Wellenau
Werikon	Werik.

Schulorte 1834	Schulorte kurz 1834
Wermatswil	Wer'will
Wernetshausen	Wernetsh.
Wettsteinsches Privatinstitut (KG Wald)	PI.Wettst.
Wettswil	Wettsw.
Wetzwil	Wetzw.
Wiedikon	Wiedik.
Wiesendangen	Wiesend.
Wil	Wil
Wila	Wila
Wildberg	Wildb.
Wildensbuch	Wildensb.
Wildsches Privatinstitut (KG Wetzikon)	PI. Wild
Wilhof	Wilhof
Windlach	Windl.
Winkel	Winkel
Winterberg	Winterb.
Winterthur Deutsche Schule	W. Deutsch.
Winterthur Knabenschule Gymnasium	W. Kn. Gym.
Winterthur Knabenschule Industrieschule	W. Kn. Ind.
Winterthur Mädchenschule	W. Mädch.
Wipkingen	Wipk.
Witikon	Witik.
Wolfhausen	Wolfh.
Wollishofen	Wollish.
Wolsen	Wols.
Wülflingen	Wülf.
Zell	Zell
Zimikon	Zimik.
Zollikerberg	Zoll'berg
Zollikon	Zollik.
Zollikon Privatinstitut	PI. Zollik.
Zumikon	Zumik.
Zünikon	Zünikon
Zweidlen	Zweidl.
Zwillikon	Zwillik.

6.3 Verzeichnis der Kirchgemeinden mit Schulorten und Zugehörigkeit zu den Verwaltungseinheiten

6.3.1 Kirchgemeinden und ihre Schulorte eingeordnet in die Kirchenkapitel im Jahr 1771

Kirchgemeinde	Schulort	Kapitel 1771
Affoltern am Albis	Affoltern am Albis	Kapitel Freiamt
Affoltern am Albis	Zwillikon	Kapitel Freiamt
Affoltern bei Zürich	(Unter)affoltern	Regensberger Kapitel
Altikon	Altikon	Elgger Kapitel
Altikon	Dorlikon (Thalheim)	Elgger Kapitel
Altikon	Gütikhausen	Elgger Kapitel
Altstetten	Altstetten	Kapitel Zürichsee
Andelfingen	Andelfingen	Steiner Kapitel
Andelfingen	Niederwil	Steiner Kapitel
Andelfingen	Kleinandelfingen	Steiner Kapitel
Andelfingen	Dätwil	Steiner Kapitel
Andelfingen	Adlikon	Steiner Kapitel
Andelfingen	Örlingen	Steiner Kapitel
Andelfingen	Humlikon	Steiner Kapitel
Andelfingen	Alten	Steiner Kapitel
Äugst	Äugst	Kapitel Freiamt
Äugst	Äugsterthal	Kapitel Freiamt
Bachs	Bachs	Eglisauer Kapitel
Bachs	Waldhausen	Eglisauer Kapitel
Bäretswil	Bäretswil	Wetzikoner Kapitel
Bäretswil	Adetswil	Wetzikoner Kapitel
Bäretswil	Wappenswil	Wetzikoner Kapitel
Bäretswil	Bettswil	Wetzikoner Kapitel
Bäretswil	Tanne	Wetzikoner Kapitel
Bäretswil	Ghöch	Wetzikoner Kapitel
Bäretswil	Fritzenhof	Wetzikoner Kapitel
Bassersdorf	Bassersdorf	Regensberger Kapitel
Bassersdorf	Nürensdorf	Regensberger Kapitel
Bassersdorf	Oberwil	Regensberger Kapitel
Bauma	Bauma	Wetzikoner Kapitel
Bauma	Lipperschwendi	Wetzikoner Kapitel
Bauma	Undalen	Wetzikoner Kapitel
Benken	Benken	Steiner Kapitel
Berg (a. I.)	Berg a. I.	Kapitel Winterthur
Berg (a. I.)	Gräslikon	Kapitel Winterthur
Birmensdorf	Birmensdorf	Kapitel Freiamt
Birmensdorf	Äsch	Kapitel Freiamt
Bonstetten	Bonstetten	Kapitel Freiamt
Brütten	Brütten	Kapitel Winterthur
Bubikon	Bubikon	Wetzikoner Kapitel
Buch a. I.	Oberbuch	Kapitel Winterthur
Buchs	Buchs	Regensberger Kapitel
Bülach	Bülach	Eglisauer Kapitel
Bülach	Bülach 2	Eglisauer Kapitel
Bülach	Bachenbülach	Eglisauer Kapitel
Bülach	(End-)Höri	Eglisauer Kapitel
Bülach	Hochfelden	Eglisauer Kapitel
Bülach	Eschenmosen	Eglisauer Kapitel
Bülach	(Ober-)Rüti	Eglisauer Kapitel
Bülach	Winkel	Eglisauer Kapitel
Dägerlen	Rutschwil	Steiner Kapitel

Kirchgemeinde	Schulort	Kapitel 1771
Dägerlen	Oberwil	Steiner Kapitel
Dällikon	Dällikon	Regensberger Kapitel
Dällikon	Dänikon	Regensberger Kapitel
Dättlikon	Dättlikon	Kapitel Winterthur
Dielsdorf	Dielsdorf	Regensberger Kapitel
Dietlikon	Dietlikon	Regensberger Kapitel
Dietlikon	Rieden	Regensberger Kapitel
Dinhard	Dinhard	Elgger Kapitel
Dinhard	Eschlikon	Elgger Kapitel
Dorf	Dorf	Kapitel Winterthur
Dübendorf	Dübendorf	Kyburger Kapitel
Dübendorf	Gfenn	Kyburger Kapitel
Dürnten	(Unter-)Dürnten	Wetzikoner Kapitel
Dürnten	Oberdürnten	Wetzikoner Kapitel
Dürnten	Wolfhausen	Wetzikoner Kapitel
Egg	Egg	Wetzikoner Kapitel
Egg	Esslingen	Wetzikoner Kapitel
Eglisau	Eglisau	Eglisauer Kapitel
Elgg	Elgg	Elgger Kapitel
Elgg	Schottikon	Elgger Kapitel
Elgg	Wenzikon und Dickbuch alternierend	Elgger Kapitel
Elgg	Hofstetten	Elgger Kapitel
Elgg	Huggenberg	Elgger Kapitel
Elgg	Schneit	Elgger Kapitel
Elgg	Zünikon	Elgger Kapitel
Elsau	Elsau	Elgger Kapitel
Embrach	Embrach	Kapitel Winterthur
Embrach	Oberembrach	Kapitel Winterthur
Embrach	Mühleberg	Kapitel Winterthur
Erlenbach	Erlenbach	Kapitel Zürichsee
Fällanden	Fällanden	Kyburger Kapitel
Fehraltorf	Fehraltorf	Kyburger Kapitel
Feuerthalen	Feuerthalen	Steiner Kapitel
Fischenthal	Fischenthal	Wetzikoner Kapitel
Fischenthal	Boden	Wetzikoner Kapitel
Fischenthal	Strahlegg	Wetzikoner Kapitel
Flaach	Flaach	Kapitel Winterthur
Flaach	Volken	Kapitel Winterthur
Glattfelden	Glattfelden	Eglisauer Kapitel
Gossau	Gossau	Wetzikoner Kapitel
Gossau	Grüt	Wetzikoner Kapitel
Gossau	Ottikon bei Gossau	Wetzikoner Kapitel
Gossau	Bertschikon	Wetzikoner Kapitel
Gossau	Herschmettlen	Wetzikoner Kapitel
Greifensee	Greifensee	Kyburger Kapitel
Grüningen	Grüningen	Wetzikoner Kapitel
Grüningen	Binzikon	Wetzikoner Kapitel
Hausen	Hausen	Kapitel Freiamt
Hausen	Ebertswil (KG Kappel & Hausen)	Kapitel Freiamt
Hedingen	Hedingen	Kapitel Freiamt
Henggart	Henggart	Kapitel Winterthur
Herrliberg	Herrliberg	Kapitel Zürichsee
Herrliberg	Wetzwil	Kapitel Zürichsee
Hettlingen	Hettlingen	Kapitel Winterthur
Hinwil	Hinwil	Wetzikoner Kapitel
Hinwil	Ringwil	Wetzikoner Kapitel
Hinwil	Wernetshausen	Wetzikoner Kapitel
Hinwil	Girenbad	Wetzikoner Kapitel
Hinwil	Erlosen (später: Bossikon-Erlosen)	Wetzikoner Kapitel
Hinwil	Unterhof	Wetzikoner Kapitel
Hirzel	Hirzel	Kapitel Zürichsee
Hittnau	Oberhittnau	Kyburger Kapitel

Kirchgemeinde	Schulort	Kapitel 1771
Hittnau	Unterhittnau	Kyburger Kapitel
Hittnau	Dürstelen	Kyburger Kapitel
Hittnau	Isikon	Kyburger Kapitel
Hittnau	Hasel	Kyburger Kapitel
Hombrechtikon	Hombrechtikon	Kapitel Zürichsee
Hombrechtikon	Dorf	Kapitel Zürichsee
Hombrechtikon	Üzikon	Kapitel Zürichsee
Höngg	Höngg	Regensberger Kapitel
Höngg	Oberengstringen (KG Höngg & Weiningen)	Regensberger Kapitel
Horgen	Horgen	Kapitel Zürichsee
Horgen	Horgenberg	Kapitel Zürichsee
Horgen	Käpfnach	Kapitel Zürichsee
Horgen	Arn	Kapitel Zürichsee
Illnau	Oberillnau	Kyburger Kapitel
Illnau	Niederillnau (Unterillnau)	Kyburger Kapitel
Illnau	Ottikon bei Illnau	Kyburger Kapitel
Illnau	Rikon bei Effretikon	Kyburger Kapitel
Illnau	Bisikon	Kyburger Kapitel
Illnau	Horben	Kyburger Kapitel
Kappel	Kappel	Kapitel Freiamt
Kappel	Ürzlikon	Kapitel Freiamt
Kilchberg	Kilchberg	Kapitel Zürichsee
Kilchberg	Adliswil	Kapitel Zürichsee
Kloten	Kloten	Regensberger Kapitel
Kloten	Opfikon	Regensberger Kapitel
Knonau	Knonau	Kapitel Freiamt
Küsnacht	Küsnacht	Kapitel Zürichsee
Küsnacht	Lindenbaum	Kapitel Zürichsee
Kyburg	Kyburg	Kyburger Kapitel
Langnau	Langnau	Kapitel Zürichsee
Laufen	Uhwiesen	Steiner Kapitel
Laufen	Flurlingen	Steiner Kapitel
Lindau	Lindau	Kyburger Kapitel
Lindau	Tagelswangen	Kyburger Kapitel
Lindau	Winterberg	Kyburger Kapitel
Lindau	Grafstal	Kyburger Kapitel
Lufingen	Lufingen	Kapitel Winterthur
Männedorf	Männedorf	Kapitel Zürichsee
Männedorf	Dorf	Kapitel Zürichsee
Marthalen	Marthalen	Steiner Kapitel
Marthalen	Ellikon	Steiner Kapitel
Maschwanden	Maschwanden	Kapitel Freiamt
Maur	Maur	Kyburger Kapitel
Maur	Ebmatingen	Kyburger Kapitel
Maur	Äsch	Kyburger Kapitel
Meilen	Meilen	Kapitel Zürichsee
Mettmenstetten	Mettmenstetten	Kapitel Freiamt
Mettmenstetten	Heferswil	Kapitel Freiamt
Mönchaltorf	Mönchaltorf	Kyburger Kapitel
Neftenbach	Neftenbach	Kapitel Winterthur
Neftenbach	Aesch bei Neftenbach	Kapitel Winterthur
Neftenbach	Hub bei Neftenbach	Kapitel Winterthur
Neftenbach	Hünikon	Kapitel Winterthur
Niederhasli	Niederhasli	Regensberger Kapitel
Niederhasli	Oberhasli	Regensberger Kapitel
Niederhasli	Nöschikon	Regensberger Kapitel
Niederhasli	Nassenwil	Regensberger Kapitel
Niederweningen	Niederweningen	Eglisauer Kapitel
Niederweningen	Dachsleren (KG Niederweningen & Schöfflisdorf)	Eglisauer Kapitel
Oberglatt	Oberglatt	Regensberger Kapitel
Oberrieden	Oberrieden	Kapitel Zürichsee
Oberwinterthur	Oberwinterthur	Kapitel Winterthur

Kirchgemeinde	Schulort	Kapitel 1771
Oberwinterthur	Hegi	Kapitel Winterthur
Oberwinterthur	Stadel	Kapitel Winterthur
Oberwinterthur	Reutlingen	Kapitel Winterthur
Oberwinterthur	Ricketwil	Kapitel Winterthur
Ossingen	Ossingen	Steiner Kapitel
Otelfingen	Otelfingen	Regensberger Kapitel
Otelfingen	Boppelsen	Regensberger Kapitel
Ottenbach	Ottenbach	Kapitel Freiamt
Ottenbach	Unterlunnern	Kapitel Freiamt
Ottenbach	Taussheim (heute: Toussen)	Kapitel Freiamt
Ötwil am See	Ötwil	Wetzikoner Kapitel
Pfäffikon	Pfäffikon	Kyburger Kapitel
Pfäffikon	Irgenhausen	Kyburger Kapitel
Pfäffikon	Auslikon	Kyburger Kapitel
Pfäffikon	Wallikon	Kyburger Kapitel
Pfäffikon	Hermatswil	Kyburger Kapitel
Pfungen	Pfungen	Kapitel Winterthur
Rafz	Rafz	Eglisauer Kapitel
Regensberg	Regensberg	Regensberger Kapitel
Regensdorf	Regensdorf	Regensberger Kapitel
Regensdorf	Watt	Regensberger Kapitel
Richterswil	Richterswil Dorf	Kapitel Zürichsee
Richterswil	Richterswil Berg	Kapitel Zürichsee
Rickenbach	Rickenbach	Elgger Kapitel
Rifferswil	Rifferswil	Kapitel Freiamt
Rorbas	Rorbas	Kapitel Winterthur
Rorbas	Freienstein	Kapitel Winterthur
Rorbas	Teufen	Kapitel Winterthur
Rümlang	Rümlang	Regensberger Kapitel
Rüschlikon	Rüschlikon	Kapitel Zürichsee
Russikon	Russikon	Kyburger Kapitel
Russikon	Madetswil	Kyburger Kapitel
Russikon	Gündisau	Kyburger Kapitel
Russikon	Rumlikon	Kyburger Kapitel
Russikon	Wilhof	Kyburger Kapitel
Rüti	Rüti	Wetzikoner Kapitel
Schlatt	Unterschlatt	Elgger Kapitel
Schlatt	Waltenstein	Elgger Kapitel
Schöfflisdorf	Schöfflisdorf	Eglisauer Kapitel
Schöfflisdorf	Oberweningen	Eglisauer Kapitel
Schönenberg	Schönenberg	Kapitel Zürichsee
Schönenberg	Mittelberg (KG Schönenberg & Wädenswil)	Kapitel Zürichsee
Schwerzenbach	Schwerzenbach	Kyburger Kapitel
Seen	Seen	Elgger Kapitel
Seen	Iberg	Elgger Kapitel
Seen	Eidberg	Elgger Kapitel
Seuzach	Seuzach	Kapitel Winterthur
Seuzach	Ohringen	Kapitel Winterthur
Stadel	Stadel	Eglisauer Kapitel
Stadel	Windlach	Eglisauer Kapitel
Stäfa	Stäfa	Kapitel Zürichsee
Stäfa	Ürikon	Kapitel Zürichsee
Stäfa	Ülikon	Kapitel Zürichsee
Stallikon	Stallikon	Kapitel Freiamt
Stallikon	Wettswil	Kapitel Freiamt
Stallikon	Thal	Kapitel Freiamt
Stammheim	Oberstammheim	Steiner Kapitel
Stammheim	Waltalingen	Steiner Kapitel
Stammheim	Guntalingen	Steiner Kapitel
Steinmaur	Obersteinmaur	Eglisauer Kapitel
Steinmaur	Niedersteinmaur	Eglisauer Kapitel
Steinmaur	Sünikon	Eglisauer Kapitel

Kirchgemeinde	Schulort	Kapitel 1771
Steinmaur	Neerach	Eglisauer Kapitel
Steinmaur	Ried	Eglisauer Kapitel
Sternenberg	Sternenberg	Elgger Kapitel
Thalwil	Thalwil	Kapitel Zürichsee
Töss	Töss	Kapitel Winterthur
Trüllikon	Trüllikon	Steiner Kapitel
Trüllikon	Truttikon	Steiner Kapitel
Trüllikon	Rudolfingen	Steiner Kapitel
Turbenthal	Turbenthal	Elgger Kapitel
Turbenthal	Neubrunn	Elgger Kapitel
Turbenthal	Kellersacker bei Wila	Elgger Kapitel
Turbenthal	Schmidrüti	Elgger Kapitel
Turbenthal	Hofstetten	Elgger Kapitel
Uitikon	Uitikon	Kapitel Freiamt
Uster	Oberuster	Kyburger Kapitel
Uster	Kirchuster	Kyburger Kapitel
Uster	Niederuster	Kyburger Kapitel
Uster	Werikon	Kyburger Kapitel
Uster	Nänikon	Kyburger Kapitel
Uster	Freudwil	Kyburger Kapitel
Uster	Sulzbach	Kyburger Kapitel
Uster	Nossikon	Kyburger Kapitel
Uster	Riedikon	Kyburger Kapitel
Uster	Wermatswil (KG Pfäffikon & Uster)	Kyburger Kapitel
Ütikon	Ütikon	Kapitel Zürichsee
Veltheim	Veltheim	Kapitel Winterthur
Volketswil	Volketswil	Kyburger Kapitel
Volketswil	Hegnau	Kyburger Kapitel
Volketswil	Zimikon	Kyburger Kapitel
Volketswil	Kindhausen	Kyburger Kapitel
Volketswil	Gutenswil	Kyburger Kapitel
Wädenswil	Wädenswil	Kapitel Zürichsee
Wädenswil	Kalktharen	Kapitel Zürichsee
Wädenswil	Wädenswil Unterort	Kapitel Zürichsee
Wald	Wald	Wetzikoner Kapitel
Wangen	Wangen	Kyburger Kapitel
Weiach	Weiach	Eglisauer Kapitel
Weiningen	Weiningen	Regensberger Kapitel
Weiningen	Geroldswil	Regensberger Kapitel
Weisslingen	Weisslingen	Kyburger Kapitel
Weisslingen	Teilingen	Kyburger Kapitel
Weisslingen	Neschwil	Kyburger Kapitel
Wetzikon	(Ober)Wetzikon	Wetzikoner Kapitel
Wetzikon	Unterwetzikon	Wetzikoner Kapitel
Wetzikon	Kempten	Wetzikoner Kapitel
Wetzikon	Ettenhausen	Wetzikoner Kapitel
Wetzikon	Seegräben	Wetzikoner Kapitel
Wiesendangen	Wiesendangen	Elgger Kapitel
Wil	Will	Eglisauer Kapitel
Wil	Hüntwangen	Eglisauer Kapitel
Wil	Wasterkingen	Eglisauer Kapitel
Wila	Wila	Elgger Kapitel
Wila	Manzenhub und Ottenhub alternierend	Elgger Kapitel
Wildberg	Wildberg	Elgger Kapitel
Wildberg	Schalchen	Elgger Kapitel
Winterthur	Winterthur Kanbenschule	Kapitel Winterthur
Winterthur	Winterthur Mädchenschule	Kapitel Winterthur
Winterthur	Winterthur Nebenschule Praeceptor	Kapitel Winterthur
Winterthur	Winterthur Nebenschule Lehrgotte	Kapitel Winterthur
Wollishofen	Wollishofen	Kapitel Zürichsee
Wülflingen	Wülflingen	Kapitel Winterthur
Wülflingen	Wülflingen 2	Kapitel Winterthur

Kirchgemeinde	Schulort	Kapitel 1771
Wülflingen	Auf den Höfen (Schwickhof)	Kapitel Winterthur
Zell	Zell	Elgger Kapitel
Zell	Rikon bei Zell	Elgger Kapitel
Zell	Oberlangenhard	Elgger Kapitel
Zumikon	Zumikon	Kapitel Zürichsee

Schulorte der Filial- und Stadtkirchgemeinden mit ihrer Kapitelszugehörigkeit[1]

Schulort	Kapitel 1771
Albisrieden	Stadt Zürich
Deutsche Schule in d. grösseren Stadt	Stadt Zürich
Deutsche Schule in d. kleineren Stadt	Stadt Zürich
Hausschule 1 (Arter)	Stadt Zürich
Hausschule 2 (Kesselring)	Stadt Zürich
Hausschule 3 (Müller)	Stadt Zürich
Hausschule 4 (Reutlinger)	Stadt Zürich
Hausschule 5 (Hagenbuch)	Stadt Zürich
Hausschule 6 (Usteri)	Stadt Zürich
Hausschule 7 (Nözli)	Stadt Zürich
Hirslanden	Stadt Zürich
Hottingen	Stadt Zürich
Hütten	Stadt Zürich
Lateinschule Fraumünster	Stadt Zürich
Lateinschule Grossmünster	Stadt Zürich
Riesbach	Stadt Zürich
Schwamendingen	Stadt Zürich
Seebach	Stadt Zürich
Wallisellen	Stadt Zürich
Wipkingen	Stadt Zürich
Witikon	Stadt Zürich
Zollikon	Stadt Zürich

1 Die Filialgemeinden waren keine eigenständigen Kirchgemeinden, der Kirchendienst wurde nicht von einem ansässigen Ortspfarrer, sondern von einer anderen Kirchgemeinde aus besorgt, hier in den meisten Fällen von einer der vier Stadtzürcher Kirchgemeinden. Von einer festen Zuteilung der Schulorte zu den jeweiligen Stadtkirchgemeinden wurde wegen der häufigen Standortwechsel abgesehen.

6.3.2 Kirchgemeinden und ihre Schulorte eingeordnet in die Distrikte im Jahr 1799

Kirchgemeinde	Schulort	Distrikt 1799
Affoltern am Albis	Affoltern am Albis	Mettmenstetten
Affoltern am Albis	Zwillikon	Mettmenstetten
Affoltern bei Zürich	(Unter-)Affoltern	Regensdorf
Altikon	Altikon	Andelfingen
Altikon	Dorlikon (Thalheim)	Andelfingen
Altikon	Gütikhausen	Andelfingen
Altstetten	Altstetten	Zürich
Andelfingen	Grossandelfingen	Andelfingen
Andelfingen	Niederwil	Andelfingen
Andelfingen	Kleinandelfingen	Benken
Andelfingen	Dätwil	Andelfingen
Andelfingen	Adlikon	Andelfingen
Andelfingen	Örlingen	Benken
Andelfingen	Humlikon	Andelfingen
Andelfingen	Alten	Benken
Äugst	Äugst	Mettmenstetten
Äugst	Äugsterthal	Mettmenstetten
Bachs	Bachs	Bülach
Bachs	Waldhausen	Bülach
Bäretswil	Bäretswil	Wald
Bäretswil	Adetswil	Wald
Bäretswil	Wappenswil	Wald
Bäretswil	Bettswil	Wald
Bäretswil	Tanne	Wald
Bäretswil	Fehrenwaldsberg	Wald
Bäretswil	Hof bei Müetschbach	Wald
Bassersdorf	Bassersdorf	Bassersdorf
Bassersdorf	Nürensdorf	Bassersdorf
Bassersdorf	Oberwil	Bassersdorf
Bassersdorf	Breite	Bassersdorf
Bauma	Bauma	Fehraltorf
Bauma	Lipperschwendi	Fehraltorf
Bauma	Undalen	Fehraltorf
Bauma	Wellenau	Fehraltorf
Bauma	Blitterswil	Fehraltorf
Benken	Benken	Benken
Berg (a. I.)	Berg a. I.	Andelfingen
Berg (a. I.)	Gräslikon	Andelfingen
Birmensdorf	Birmensdorf	Mettmenstetten
Birmensdorf	Äsch	Mettmenstetten
Birmensdorf	Landikon	Mettmenstetten
Bonstetten	Bonstetten	Mettmenstetten
Brütten	Brütten	Bassersdorf
Bubikon	Bubikon	Grüningen
Bubikon	Rennweg	Grüningen
Buch a. I.	Oberbuch	Andelfingen
Buchs	Buchs	Regensdorf
Bülach	Bülach	Bülach
Bülach	Bülach 2	Bülach
Bülach	Bachenbülach	Bülach
Bülach	(End-)Höri	Bülach
Bülach	Hochfelden	Bülach
Bülach	Eschenmosen	Bülach
Bülach	(Ober-)Rüti	Bülach
Bülach	Winkel	Bülach

Kirchgemeinde	Schulort	Distrikt 1799
Dägerlen	Rutschwil	Andelfingen
Dägerlen	Oberwil	Andelfingen
Dällikon	Dällikon	Regensdorf
Dällikon	Dänikon	Regensdorf
Dättlikon	Dättlikon	Andelfingen
Dielsdorf	Dielsdorf	Regensdorf
Dietlikon	Dietlikon	Bassersdorf
Dietlikon	Rieden	Bassersdorf
Dinhard	Dinhard	Andelfingen
Dinhard	Eschlikon	Andelfingen
Dorf	Dorf	Andelfingen
Dübendorf	Dübendorf	Regensdorf
Dübendorf	Gfenn	Bassersdorf
Dürnten	(Unter-)Dürnten	Grüningen
Dürnten	Oberdürnten	Grüningen
Dürnten	Wolfhausen	Grüningen
Dürnten	Tanne	Grüningen
Egg	Egg	Grüningen
Egg	Esslingen	Grüningen
Eglisau	Eglisau	Bülach
Elgg	Elgg	Elgg
Elgg	Schottikon	Elgg
Elgg	Dickbuch	Elgg
Elgg	Hofstetten	Elgg
Elgg	Huggenberg	Elgg
Elgg	Schneit	Elgg
Elgg	Zünikon	Elgg
Elgg	Elgg 2	Elgg
Elsau	Elsau	Elgg
Embrach	Embrach	Bassersdorf
Embrach	Oberembrach	Bassersdorf
Embrach	Mühlberg	Bassersdorf
Embrach	Embrach 2	Bassersdorf
Erlenbach	Erlenbach	Meilen
Fällanden	Fällanden	Uster
Fehraltorf	Fehraltorf	Fehraltorf
Feuerthalen	Feuerthalen	Benken
Fischenthal	Oberhöf (Fischenthal)	Wald
Fischenthal	Boden	Wald
Fischenthal	Strahlegg	Wald
Fischenthal	Hörnli	Wald
Fischenthal	Lenzen	Wald
Flaach	Flaach	Andelfingen
Flaach	Volken	Andelfingen
Glattfelden	Glattfelden	Bülach
Gossau	Gossau	Grüningen
Gossau	Grüt	Grüningen
Gossau	Ottikon bei Gossau	Grüningen
Gossau	Bertschikon	Grüningen
Gossau	Herschmettlen	Grüningen
Greifensee	Greifensee	Uster
Grüningen	Grüningen	Grüningen
Grüningen	Binzikon	Grüningen
Hausen	Hausen	Mettmenstetten
Hausen	Ebertswil	Mettmenstetten
Hedingen	Hedingen	Mettmenstetten
Henggart	Henggart	Andelfingen
Herrliberg	Herrliberg	Meilen
Herrliberg	Wetzwil	Meilen
Hettlingen	Hettlingen	Andelfingen
Hinwil	Hinwil	Wald
Hinwil	Ringwil	Wald

Kirchgemeinde	Schulort	Distrikt 1799
Hinwil	Wernetshausen	Wald
Hinwil	Girenbad	Wald
Hinwil	Erlosen (später: Bossikon-Erlosen)	Wald
Hinwil	Unterbach	Wald
Hirzel	Hirzel	Horgen
Hittnau	(Ober)hittnau	Fehraltorf
Hittnau	Unterhittnau	Fehraltorf
Hittnau	Dürstelen	Fehraltorf
Hittnau	Isikon	Fehraltorf
Hittnau	Hasel	Fehraltorf
Hombrechtikon	Hombrechtikon	Meilen
Hombrechtikon	Auf Dorf	Meilen
Hombrechtikon	Üzikon	Meilen
Höngg	Höngg	Regensdorf
Höngg	Oberengstringen	Regensdorf
Horgen	Horgen	Horgen
Horgen	Horgenberg	Horgen
Horgen	Käpfnach	Horgen
Horgen	Arn	Horgen
Illnau	Oberillnau	Bassersdorf
Illnau	Unterillnau (Niederillnau)	Bassersdorf
Illnau	Ottikon bei Illnau	Fehraltorf
Illnau	Rikon bei Effretikon	Bassersdorf
Illnau	Bisikon	Bassersdorf
Illnau	Effretikon	Bassersdorf
Kappel	Kappel	Mettmenstetten
Kappel	Ürzlikon	Mettmenstetten
Kilchberg	Kilchberg	Horgen
Kilchberg	Adliswil	Horgen
Kloten	Kloten	Bassersdorf
Kloten	Opfikon	Bassersdorf
Kloten	Gerlisberg	Bassersdorf
Knonau	Knonau	Mettmenstetten
Küsnacht	Küsnacht	Meilen
Küsnacht	Lindau (Küsnachter Berg)	Meilen
Kyburg	Kyburg	Fehraltorf
Langnau	Langnau	Horgen
Laufen	Uhwiesen	Benken
Laufen	Flurlingen	Benken
Laufen	Dachsen	Benken
Lindau	Lindau	Bassersdorf
Lindau	Tagelswangen	Bassersdorf
Lindau	Winterberg	Bassersdorf
Lindau	Grafstal	Bassersdorf
Lufingen	Lufingen	Bassersdorf
Männedorf	Männedorf Untere Schule	Meilen
Männedorf	Männedorf Dorf	Meilen
Marthalen	Marthalen	Benken
Marthalen	Ellikon	Benken
Maschwanden	Maschwanden	Mettmenstetten
Maur	Maur	Uster
Maur	Ebmatingen	Uster
Maur	Äsch	Uster
Maur	Uessikon	Uster
Meilen	Meilen	Meilen
Meilen	Obermeilen	Meilen
Meilen	Toggwil	Meilen
Mettmenstetten	Mettmenstetten	Mettmenstetten
Mettmenstetten	Heferswil	Mettmenstetten
Mönchaltorf	Mönchaltorf	Grüningen
Neftenbach	Neftenbach	Andelfingen
Neftenbach	Aesch bei Neftenbach	Andelfingen

Kirchgemeinde	Schulort	Distrikt 1799
Neftenbach	Hub bei Neftenbach	Andelfingen
Neftenbach	Hünikon	Andelfingen
Niederhasli	Niederhasli	Regensdorf
Niederhasli	Oberhasli	Regensdorf
Niederhasli	Nöschikon	Regensdorf
Niederhasli	Nassenwil	Regensdorf
Niederweningen	Niederweningen	Bülach
Niederweningen	Dachsleren	Bülach
Oberglatt	Oberglatt	Regensdorf
Oberrieden	Oberrieden	Horgen
Oberwinterthur	Oberwinterthur	Winterthur
Oberwinterthur	Hegi	Winterthur
Oberwinterthur	Stadel	Winterthur
Oberwinterthur	Reutlingen	Winterthur
Oberwinterthur	Ricketwil	Winterthur
Ossingen	Ossingen	Benken
Otelfingen	Otelfingen	Regensdorf
Otelfingen	Boppelsen	Regensdorf
Ottenbach	Ottenbach	Mettmenstetten
Ottenbach	Unterlunnern	Mettmenstetten
Ottenbach	Wolsen	Mettmenstetten
Ötwil am See	Ötwil	Grüningen
Pfäffikon	Pfäffikon	Fehraltorf
Pfäffikon	Irgenhausen	Fehraltorf
Pfäffikon	Auslikon	Fehraltorf
Pfäffikon	Wallikon	Fehraltorf
Pfäffikon	Hermatswil	Fehraltorf
Pfungen	Pfungen	Bassersdorf
Rafz	Rafz	Bülach
Regensberg	Regensberg	Regensdorf
Regensdorf	Regensdorf	Regensdorf
Regensdorf	Watt	Regensdorf
Richterswil	Richterswil Dorf	Horgen
Richterswil	Samstagern	Horgen
Rickenbach	Rickenbach	Winterthur
Rifferswil	Rifferswil	Mettmenstetten
Rorbas	Rorbas	Bassersdorf
Rorbas	Freienstein	Andelfingen
Rorbas	Teufen	Andelfingen
Rümlang	Rümlang	Regensdorf
Rüschlikon	Rüschlikon	Horgen
Russikon	Russikon	Fehraltorf
Russikon	Madetswil	Fehraltorf
Russikon	Gündisau	Fehraltorf
Russikon	Rumlikon	Fehraltorf
Russikon	Wilhof	Fehraltorf
Russikon	Ludetswil	Fehraltorf
Russikon	Sennhof	Fehraltorf
Rüti	Rüti	Grüningen
Rüti	(Unter-)Fägswil	Grüningen
Schlatt	Unterschlatt	Elgg
Schlatt	Waltenstein	Elgg
Schlatt	Oberschlatt	Elgg
Schlatt	Nussberg	Elgg
Schöfflisdorf	Schöfflisdorf	Bülach
Schöfflisdorf	Oberweningen	Bülach
Schönenberg	Schönenberg	Horgen
Schönenberg	Mittelberg (KG Schönenberg und Wädenswil)	Horgen
Schwerzenbach	Schwerzenbach	Uster
Seen	Seen	Winterthur
Seen	Iberg	Winterthur
Seen	Eidberg	Winterthur

Kirchgemeinde	Schulort	Distrikt 1799
Seuzach	Seuzach	Andelfingen
Seuzach	Ohringen	Andelfingen
Stadel	Stadel	Bülach
Stadel	Windlach	Bülach
Stäfa	Stäfa (Knabenschule)	Meilen
Stäfa	Ürikon	Meilen
Stäfa	Ülikon	Meilen
Stäfa	Stäfa 2 (Töchterschule)	Meilen
Stallikon	Stallikon	Mettmenstetten
Stallikon	Wettswil	Mettmenstetten
Stallikon	Tägerst	Mettmenstetten
Stallikon	Buchenegg	Mettmenstetten
Stammheim	Oberstammheim	Benken
Stammheim	Waltalingen	Benken
Stammheim	Guntalingen	Benken
Stammheim	Wilen	Benken
Steinmaur	Obersteinmaur	Bülach
Steinmaur	Niedersteinmaur	Bülach
Steinmaur	Sünikon	Bülach
Steinmaur	Neerach	Bülach
Steinmaur	Ried	Bülach
Sternenberg	Sternenberg	Fehraltorf
Sternenberg	Matt	Fehraltorf
Thalwil	Thalwil	Horgen
Töss	Töss	Winterthur
Trüllikon	Trüllikon	Benken
Trüllikon	Truttikon	Benken
Trüllikon	Rudolfingen	Benken
Trüllikon	Wildensbuch	Benken
Turbenthal	Turbenthal	Elgg
Turbenthal	Neubrunn	Elgg
Turbenthal	Kellersacker bei Wila	Elgg
Turbenthal	Schmidrüti	Elgg
Turbenthal	Ramsberg	Elgg
Turbenthal	Tablat	Elgg
Turbenthal	Bühl	Elgg
Turbenthal	Oberhofen	Elgg
Uitikon	Uitikon	Mettmenstetten
Uster	Oberuster	Uster
Uster	Kirchuster	Uster
Uster	Niederuster	Uster
Uster	Werikon	Uster
Uster	Nänikon	Uster
Uster	Freudwil	Uster
Uster	Sulzbach	Uster
Uster	Nossikon	Uster
Uster	Riedikon	Uster
Uster	Wermatswil (KG Uster und Pfäffikon)	Uster
Uster	Kirchuster 2	Uster
Ütikon	Ütikon	Meilen
Veltheim	Veltheim	Winterthur
Volketswil	Volketswil	Uster
Volketswil	Hegnau	Uster
Volketswil	Zimikon	Uster
Volketswil	Kindhausen	Uster
Volketswil	Gutenswil	Uster
Wädenswil	Wädenswil	Horgen
Wädenswil	Kalktharen	Horgen
Wädenswil	Wädenswil Unterort	Horgen
Wädenswil	Wädenswil 2	Horgen
Wald	Wald	Wald
Wald	Hüebli	Wald

Kirchgemeinde	Schulort	Distrikt 1799
Wald	Güntisberg	Wald
Wald	Oberlaupen	Wald
Wald	Hittenberg	Wald
Wald	Ried	Wald
Wangen	Wangen	Bassersdorf
Weiach	Weiach	Bülach
Weiningen	Weiningen	Regensdorf
Weiningen	Geroldswil	Regensdorf
Weiningen	Unterengstringen	Regensdorf
Weisslingen	Weisslingen	Fehraltorf
Weisslingen	Teilingen	Fehraltorf
Weisslingen	Neschwil	Fehraltorf
Wetzikon	(Ober)Wetzikon	Uster
Wetzikon	Unterwetzikon	Uster
Wetzikon	Kempten	Uster
Wetzikon	Ettenhausen	Uster
Wetzikon	Seegräben	Uster
Wetzikon	Robank	Uster
Wetzikon	Robenhausen	Uster
Wiesendangen	Wiesendangen	Winterthur
Wil	Wil	Bülach
Wil	Hüntwangen	Bülach
Wil	Wasterkingen	Bülach
Wila	Wila	Fehraltorf
Wila	Manzenhub und Ottenhub alternierend	Fehraltorf
Wildberg	Wildberg	Fehraltorf
Wildberg	Schalchen	Fehraltorf
Wildberg	Ehrikon	Fehraltorf
Wintherthur	Winterthur Knabenschule	Winterthur
Wintherthur	Winterthur Mädchenschule	Winterthur
Wintherthur	Winterthur Nebenschule Praeceptor	Winterthur
Wintherthur	Winterthur Nebenschule Lehrerin	Winterthur
Wollishofen	Wollishofen	Zürich
Wülflingen	Wülflingen	Winterthur
Wülflingen	Wülflingen 2	Winterthur
Wülflingen	Auf den Höfen (Neuburg)	Winterthur
Zell	Zell	Elgg
Zell	Rikon bei Zell	Elgg
Zell	Oberlangenhard	Elgg
Zumikon	Zumikon	Meilen

Schulorte der Filial- und Stadtkirchgemeinden mit ihrer Distriktzugehörigkeit

Schulort	Distrikt 1799
Albisrieden	Zürich
Armenschule	Zürich
Aussersihl	Zürich
Dt. Schule in d. grössₓ Stadt	Zürich
Dt. Schule in d. kl. Stadt	Zürich
Enge	Zürich
Fluntern	Zürich
Hausschule (Ammann)	Zürich
Hausschule (Falkenstein)	Zürich
Hausschule (Hischgartner)	Zürich
Hausschule (Kesselring)	Zürich
Hausschule (Reutlinger)	Zürich
Hausschule (Wirz)	Zürich
Hausschule (Wolf)	Zürich
Hirslanden	Zürich
Hottingen	Zürich
Hütten	Horgen
Kunstschule	Zürich
Landknabeninstitut	Zürich
Mittelleimbach	Zürich
Oberstrass	Zürich
Realschule	Zürich
Riesbach	Zürich
Rietli	Zürich
Schwamendingen	Regensdorf
Seebach	Regensdorf
Töchterschule	Zürich
Unterstrass	Zürich
Wallisellen	Bassersdorf
Wiedikon	Zürich
Wipkingen	Regensdorf
Witikon	Zürich
Zollikon	Meilen

6.3.3 Kirchgemeinden und ihre Schulorte eingeordnet in die Bezirke im Jahr 1834

Kirchgemeinde	Schulort	Bezirk 1834
Affoltern am Albis	Affoltern am Albis	Knonau
Affoltern am Albis	Zwillikon	Knonau
Affoltern bei Zürich	(Unter)Affoltern	Regensberg
Altikon	Altikon	Winterthur
Altikon	Dorlikon (Thalheim)	Andelfingen
Altikon	Gütikhausen	Andelfingen
Altstetten	Altstetten	Zürich
Andelfingen	Grossandelfingen	Andelfingen
Andelfingen	Niederwil	Andelfingen
Andelfingen	Kleinandelfingen	Andelfingen
Andelfingen	Dätwil	Andelfingen
Andelfingen	Adlikon	Andelfingen
Andelfingen	Örlingen	Andelfingen
Andelfingen	Humlikon	Andelfingen
Andelfingen	Alten	Andelfingen
Äugst	Äugst	Knonau
Äugst	Äugsterthal	Knonau
Bachs	Bachs	Regensberg
Bachs	Bachs im Thal	Regensberg
Bäretswil	Bäretswil	Hinwil
Bäretswil	Adetswil	Hinwil
Bäretswil	Wappenswil	Hinwil
Bäretswil	Bettswil	Hinwil
Bäretswil	Tanne	Hinwil
Bäretswil	(Fehren)waldsberg	Hinwil
Bäretswil	Hof bei Müetschbach	Hinwil
Bassersdorf	Bassersdorf	Bülach
Bassersdorf	Nürensdorf	Bülach
Bassersdorf	Oberwil	Bülach
Bassersdorf	Breite	Bülach
Bassersdorf	Baltenswil	Bülach
Bauma	Bauma	Pfäffikon
Bauma	Lipperschwendi	Pfäffikon
Bauma	Undalen	Pfäffikon
Bauma	Wellenau	Pfäffikon
Bauma	Blitterswil	Pfäffikon
Benken	Benken	Andelfingen
Berg (a. I.)	Berg a. I.	Andelfingen
Berg (a. I.)	Gräslikon	Andelfingen
Birmensdorf	Birmensdorf	Zürich
Bonstetten	Bonstetten	Knonau
Brütten	Brütten	Winterthur
Bubikon	Bubikon	Hinwil
Bubikon	Wolfhausen	Hinwil
Buch a. I.	Oberbuch	Andelfingen
Buchs	Buchs	Regensberg
Bülach	Bülach	Bülach
Bülach	Bachenbülach	Bülach
Bülach	(End)Höri	Bülach
Bülach	Hochfelden	Bülach
Bülach	Eschenmosen	Bülach
Bülach	(Ober)Rüti	Bülach
Bülach	Winkel	Bülach
Bülach	Bülach Sekundarschule	Bülach
Dägerlen	Rutschwil	Winterthur
Dägerlen	Oberwil	Winterthur

Kirchgemeinde	Schulort	Bezirk 1834
Dällikon	Dällikon	Regensberg
Dällikon	Dänikon	Regensberg
Dättlikon	Dättlikon	Winterthur
Dielsdorf	Dielsdorf	Regensberg
Dietlikon	Dietlikon	Bülach
Dietlikon	Rieden	Bülach
Dinhard	Dinhard	Winterthur
Dinhard	Eschlikon	Winterthur
Dorf	Dorf	Andelfingen
Dübendorf	Dübendorf	Uster
Dübendorf	Gfenn	Uster
Dürnten	(Unter)Dürnten	Hinwil
Dürnten	Oberdürnten	Hinwil
Dürnten	Tanne	Hinwil
Egg	Egg	Uster
Egg	Esslingen	Uster
Egg	Hinteregg	Uster
Eglisau	Eglisau	Bülach
Eglisau	Tössriederen	Bülach
Eglisau	Eglisau Sekundarschule	Bülach
Elgg	Elgg	Winterthur
Elgg	Schottikon	Winterthur
Elgg	Dickbuch	Winterthur
Elgg	Hofstetten	Winterthur
Elgg	Huggenberg	Winterthur
Elgg	Schneit	Winterthur
Elgg	Zünikon	Winterthur
Elgg	Elgg Sekundarschule	Winterthur
Elsau	Elsau	Winterthur
Embrach	Embrach	Bülach
Embrach	Oberembrach	Bülach
Embrach	Mühleberg	Bülach
Erlenbach	Erlenbach	Meilen
Fällanden	Fällanden	Uster
Fehraltorf	Fehraltorf	Pfäffikon
Feuerthalen	Feuerthalen	Andelfingen
Feuerthalen	Langwiesen	Andelfingen
Fischenthal	Oberhöf (Fischenthal)	Hinwil
Fischenthal	Boden	Hinwil
Fischenthal	Strahlegg	Hinwil
Fischenthal	Hörnli	Hinwil
Fischenthal	Lenzen	Hinwil
Flaach	Flaach	Andelfingen
Flaach	Volken	Andelfingen
Glattfelden	Glattfelden	Bülach
Glattfelden	Zweidlen	Bülach
Gossau	Gossau	Hinwil
Gossau	Grüt	Hinwil
Gossau	Ottikon bei Gossau	Hinwil
Gossau	Bertschikon	Hinwil
Gossau	Herschmettlen	Hinwil
Greifensee	Greifensee	Uster
Grüningen	Grüningen	Hinwil
Grüningen	Binzikon	Hinwil
Grüningen	Itzikon	Hinwil
Hausen	Hausen	Knonau
Hausen	Ebertswil	Knonau
Hedingen	Hedingen	Knonau
Henggart	Henggart	Andelfingen
Herrliberg	Herrliberg	Meilen
Herrliberg	Wetzwil	Meilen
Hettlingen	Hettlingen	Winterthur

Kirchgemeinde	Schulort	Bezirk 1834
Hinwil	Hinwil	Hinwil
Hinwil	Ringwil	Hinwil
Hinwil	Wernetshausen	Hinwil
Hinwil	Girenbad	Hinwil
Hinwil	Erlosen (später: Bossikon-Erlosen)	Hinwil
Hinwil	Unterbach	Hinwil
Hinwil	Hadlikon	Hinwil
Hirzel	Hirzel	Horgen
Hirzel	Höhe	Horgen
Hirzel	Spitzen	Horgen
Hittnau	Oberhittnau	Pfäffikon
Hittnau	Unterhittnau	Pfäffikon
Hittnau	Dürstelen	Pfäffikon
Hittnau	Isikon	Pfäffikon
Hittnau	Hasel	Pfäffikon
Hombrechtikon	Hombrechtikon	Meilen
Hombrechtikon	Üzikon	Meilen
Hombrechtikon	Schlatt	Meilen
Hombrechtikon	Privatanstalt des Schulvereins	Meilen
Höngg	Höngg	Zürich
Höngg	Oberengstringen	Zürich
Höngg	Oberengstringen Sekundarschule	Zürich
Horgen	Horgen	Horgen
Horgen	Horgenberg	Horgen
Horgen	Käpfnach	Horgen
Horgen	Arn	Horgen
Hütten	Hütten	Horgen
Illnau	Oberillnau	Pfäffikon
Illnau	Unterillnau (Niederillnau)	Pfäffikon
Illnau	Ottikon bei Illnau	Pfäffikon
Illnau	Rikon bei Effretikon	Pfäffikon
Illnau	Bisikon	Pfäffikon
Illnau	Horben	Pfäffikon
Illnau	Effretikon	Pfäffikon
Kappel	Kappel	Knonau
Kappel	Ürzlikon	Knonau
Kilchberg	Kilchberg	Horgen
Kilchberg	Adliswil	Horgen
Kilchberg	Kilchberg Sekundarschule	Horgen
Kloten	Kloten	Bülach
Kloten	Opfikon	Bülach
Kloten	Gerlisberg	Bülach
Knonau	Knonau	Knonau
Küsnacht	Küsnacht	Meilen
Küsnacht	Limberg (Küsnachter Berg)	Meilen
Küsnacht	Küsnacht Sekundarschule	Meilen
Kyburg	Kyburg	Pfäffikon
Langnau	Langnau	Horgen
Laufen	Uhwiesen	Andelfingen
Laufen	Flurlingen	Andelfingen
Laufen	Dachsen	Andelfingen
Lindau	Lindau	Pfäffikon
Lindau	Tagelswangen	Pfäffikon
Lindau	Winterberg	Pfäffikon
Lindau	Grafstal	Pfäffikon
Lufingen	Lufingen	Bülach
Männedorf	Männedorf	Meilen
Männedorf	Männedorf Sekundarschule	Meilen
Männedorf	Männedorf Töchterschule	Meilen
Marthalen	Marthalen	Andelfingen
Marthalen	Ellikon	Andelfingen
Maschwanden	Maschwanden	Knonau

Kirchgemeinde	Schulort	Bezirk 1834
Maur	Maur	Uster
Maur	Ebmatingen	Uster
Maur	Äsch	Uster
Maur	Uessikon	Uster
Meilen	Meilen	Meilen
Meilen	Obermeilen	Meilen
Meilen	Toggwil	Meilen
Meilen	Im Feld zu Meilen	Meilen
Meilen	Meilen Dorf	Meilen
Meilen	Meilen Sekundarschule	Meilen
Mettmenstetten	Mettmenstetten	Knonau
Mettmenstetten	Heferswil	Knonau
Mettmenstetten	Mettmenstetten Sekundarschule	Knonau
Mönchaltorf	Mönchaltorf	Uster
Neftenbach	Neftenbach	Winterthur
Neftenbach	Aesch bei Neftenbach	Winterthur
Neftenbach	Hub bei Neftenbach	Winterthur
Neftenbach	Hünikon	Winterthur
Niederhasli	Niederhasli	Regensberg
Niederhasli	Oberhasli	Regensberg
Niederhasli	Nöschikon	Regensberg
Niederhasli	Nassenwil	Regensberg
Niederhasli	Niederglatt	Regensberg
Niederweningen	Niederweningen	Regensberg
Niederweningen	Dachsleren	Regensberg
Oberglatt	Oberglatt	Regensberg
Oberglatt	Hofstetten	Regensberg
Oberrieden	Oberrieden	Horgen
Oberwinterthur	Oberwinterthur	Winterthur
Oberwinterthur	Hegi	Winterthur
Oberwinterthur	Stadel	Winterthur
Oberwinterthur	Reutlingen	Winterthur
Oberwinterthur	Ricketwil	Winterthur
Ossingen	Ossingen	Andelfingen
Otelfingen	Otelfingen	Regensberg
Otelfingen	Boppelsen	Regensberg
Otelfingen	Hüttikon	Regensberg
Ottenbach	Ottenbach	Knonau
Ottenbach	(Unter-)Lunnern	Knonau
Ottenbach	Wolsen	Knonau
Ötwil am See	Ötwil	Meilen
Pfäffikon	Pfäffikon	Pfäffikon
Pfäffikon	Irgenhausen	Pfäffikon
Pfäffikon	Auslikon	Pfäffikon
Pfäffikon	Wallikon	Pfäffikon
Pfäffikon	Hermatswil	Pfäffikon
Pfungen	Pfungen	Winterthur
Rafz	Rafz	Bülach
Regensberg	Regensberg	Regensberg
Regensberg	Freudweilersches Institut	Regensberg
Regensdorf	Regensdorf	Regensberg
Regensdorf	Watt	Regensberg
Regensdorf	Regensdorf Sekundarschule	Regensberg
Regensdorf	Adlikon	Regensberg
Richterswil	Richterswil Dorf	Horgen
Richterswil	Samstagern	Horgen
Rickenbach	Rickenbach	Winterthur
Rifferswil	Rifferswil	Knonau
Rorbas	Rorbas	Bülach
Rorbas	Freienstein	Bülach
Rorbas	Teufen	Bülach
Rümlang	Rümlang	Regensberg

Kirchgemeinde	Schulort	Bezirk 1834
Rüschlikon	Rüschlikon	Horgen
Russikon	Russikon	Pfäffikon
Russikon	Madetswil	Pfäffikon
Russikon	Gündisau	Pfäffikon
Russikon	Rumlikon	Pfäffikon
Russikon	Wilhof	Pfäffikon
Russikon	Ludetswil	Pfäffikon
Russikon	Sennhof	Pfäffikon
Rüti	Rüti	Hinwil
Rüti	(Unter-)Fägswil	Hinwil
Schlatt	(Unter-)Schlatt	Winterthur
Schlatt	Waltenstein	Winterthur
Schöfflisdorf	Schöfflisdorf	Regensberg
Schöfflisdorf	Oberweningen	Regensberg
Schöfflisdorf	Schöfflisdorf Sekundarschule	Regensberg
Schönenberg	Schönenberg	Horgen
Schönenberg	Mittelberg	Horgen
Schwerzenbach	Schwerzenbach	Uster
Seen	Seen	Winterthur
Seen	Iberg	Winterthur
Seen	Eidberg	Winterthur
Seuzach	Seuzach	Winterthur
Seuzach	Ohringen	Winterthur
Stadel	Stadel	Regensberg
Stadel	Windlach	Regensberg
Stadel	Raath	Regensberg
Stäfa	Stäfa	Meilen
Stäfa	Ürikon	Meilen
Stäfa	Ülikon	Meilen
Stäfa	Stäfa Sekundarschule	Meilen
Stallikon	Stallikon	Knonau
Stallikon	Wettswil	Knonau
Stallikon	Tägerst	Knonau
Stallikon	Buchenegg	Knonau
Stallikon	Sellenbüren	Knonau
Stammheim	Oberstammheim	Andelfingen
Stammheim	Waltalingen	Andelfingen
Stammheim	Guntalingen	Andelfingen
Stammheim	Unterstammheim	Andelfingen
Steinmaur	Obersteinmaur	Regensberg
Steinmaur	Niedersteinmaur	Regensberg
Steinmaur	Sünikon	Regensberg
Steinmaur	Neerach	Regensberg
Steinmaur	Ried	Regensberg
Sternenberg	Rossweid	Pfäffikon
Sternenberg	Steinshof	Pfäffikon
Thalwil	Thalwil	Horgen
Thalwil	Privatinstitut Hartmann Hotz	Horgen
Töss	Töss	Winterthur
Trüllikon	Trüllikon	Andelfingen
Trüllikon	Truttikon	Andelfingen
Trüllikon	Rudolfingen	Andelfingen
Trüllikon	Wildensbuch	Andelfingen
Turbenthal	Turbenthal	Winterthur
Turbenthal	Neubrunn	Winterthur
Turbenthal	Schmidrüti	Winterthur
Turbenthal	Ramsberg	Winterthur
Turbenthal	Tablat	Winterthur
Turbenthal	Bühl	Winterthur
Turbenthal	Oberhofen	Winterthur
Turbenthal	Hutzikon	Winterthur
Turbenthal	Steinenbach	Winterthur

Kirchgemeinde	Schulort	Bezirk 1834
Uitikon	Uitikon	Zürich
Uster	Oberuster	Uster
Uster	Kirchuster	Uster
Uster	Niederuster	Uster
Uster	Werikon	Uster
Uster	Nänikon	Uster
Uster	Freudwil	Uster
Uster	Sulzbach	Uster
Uster	Nossikon	Uster
Uster	Riedikon	Uster
Uster	Wermatswil	Uster
Uster	Kirchuster Sekundarschule	Uster
Ütikon	Ütikon	Meilen
Veltheim	Veltheim	Winterthur
Volketswil	Volketswil	Uster
Volketswil	Hegnau	Uster
Volketswil	Zimikon	Uster
Volketswil	Kindhausen	Uster
Volketswil	Gutenswil	Uster
Wädenswil	Wädenswil	Horgen
Wädenswil	Wädenswil Unterort	Horgen
Wädenswil	Wädenswil Stocken	Horgen
Wald	Wald	Hinwil
Wald	Hüebli	Hinwil
Wald	Güntisberg	Hinwil
Wald	(Ober-)Laupen	Hinwil
Wald	Hittenberg	Hinwil
Wald	Ried	Hinwil
Wald	Wald Sekundarschule	Hinwil
Wald	Wettsteinsches Privatinstitut	Hinwil
Wangen	Wangen	Uster
Wangen	Brüttisellen	Uster
Weiach	Weiach	Regensberg
Weiningen	Weiningen	Zürich
Weiningen	Geroldswil	Zürich
Weiningen	Unterengstringen	Zürich
Weisslingen	Weisslingen	Pfäffikon
Weisslingen	Teilingen	Pfäffikon
Weisslingen	Neschwil	Pfäffikon
Weisslingen	Dettenried	Pfäffikon
Wetzikon	(Ober-)Wetzikon	Hinwil
Wetzikon	Unterwetzikon	Hinwil
Wetzikon	Kempten	Hinwil
Wetzikon	Ettenhausen	Hinwil
Wetzikon	Seegräben	Hinwil
Wetzikon	Robank	Hinwil
Wetzikon	Robenhausen	Hinwil
Wetzikon	Sekundarschule	Hinwil
Wetzikon	Wildsches Privatinstitut	Hinwil
Wiesendangen	Wiesendangen	Winterthur
Wil	Wil	Bülach
Wil	Hüntwangen	Bülach
Wil	Wasterkingen	Bülach
Wila	Wila	Pfäffikon
Wila	Manzenhub und Ottenhub alternierend	Pfäffikon
Wildberg	Wildberg	Pfäffikon
Wildberg	Schalchen	Pfäffikon
Wildberg	Ehrikon	Pfäffikon
Wintherthur	Winterthur Knabenschule Gymnasium	Winterthur
Wintherthur	Winterthur Mädchenschule	Winterthur
Wintherthur	Winterthur Deutsche Schule	Winterthur
Wintherthur	Winterthur Knabenschule Industrieschule	Winterthur

Kirchgemeinde	Schulort	Bezirk 1834
Wollishofen	Wollishofen	Zürich
Wülflingen	Wülflingen	Winterthur
Wülflingen	Neuenburg (auf den Höfen)	Winterthur
Zell	Zell	Winterthur
Zell	Rikon bei Zell	Winterthur
Zell	Oberlangenhard	Winterthur
Zumikon	Zumikon	Meilen

Schulorte der Filial- und Stadtkirchgemeinden mit ihrer Bezirkszugehörigkeit

Schulort	Bezirk 1834
Albisrieden	Zürich
Armenschule im Brunnenturm	Zürich
Aussersihl	Zürich
Enge	Zürich
Fluntern	Zürich
Hirslanden	Zürich
Hottingen	Zürich
Knabenschule	Zürich
Landknabeninstitut	Zürich
Landtöchterinstitut	Zürich
Mädchenschule	Zürich
Mädchenschule Sekundarschule	Zürich
(Mittel)Leimbach	Zürich
Oberstrass	Zürich
Oerlikon	Zürich
Privatinstitut in der Werdmühle	Zürich
Riesbach	Zürich
Schwamendingen	Zürich
Seebach	Zürich
Untere Industrieschule	Zürich
Unteres Gymnasium	Zürich
Unterstrass	Zürich
Wallisellen	Bülach
Wiedikon	Zürich
Wipkingen	Zürich
Witikon	Zürich
Zollikerberg	Zürich
Zollikon	Zürich
Zollikon Privatinstitut	Zürich